

Jos van den Brand
Levensverhaal
en pedagogische handelingsoriëntatie
in de laatmoderne tijd



Theologie en Cultuur

Transdisciplinaire Perspectieven

Volume 2

LIT

Jos van den Brand

Levensverhaal
en pedagogische handelingsoriëntatie
in de laatmoderne tijd

Een kwalitatieve survey onder leraren
in het Nederlandse katholieke basisonderwijs

LIT



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-90827-8

Zugl.: Nijmegen, Univ., Diss., 2016

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG Wien,
Zweigniederlassung Zürich 2016
Klosbachstr. 107
CH-8032 Zürich
Tel. +41 (0) 44-251 75 05 E-Mail:
zuerich@lit-verlag.ch <http://www.lit-verlag.ch>

Auslieferung:

Deutschland: **LIT Verlag** Fresnostr. 2, D-48159 Münster
Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de
E-Books sind erhältlich unter www.litwebshop.de

Inhoud

Dankwoord	1
1. Introductie	3
1.1 Doelstelling	6
1.2 Vraagstelling	7
1.3 Theoretische uitgangspunten	7
1.4 De status quaestionis	11
1.4.1 Ultieme levensdoelen	12
1.4.2 Verankering van levensdoelen	19
1.4.3 Zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen	22
1.4.4 Levensdoelen en intentionaliteit pedagogisch handelen	26
1.4.5 Ontwerpeisen aan een theoretisch model	31
1.5 Opzet van deze studie	32
2. Conceptueel model	35
2.1 Het conceptueel model in vogelvucht	37
2.2 Kernbegrippen	38
2.2.1 Ultiem levensdoel	39
2.2.2 Funderende werkelijkheid	42
2.2.3 Verankerd ultiem levensdoel	44
2.2.4 Onverwachte levensgebeurtenis	45
2.2.5 Zingeving	47
2.2.6 Intentionaliteit pedagogisch handelen	51
2.3 Handelingsgerichtheid op ‘het goede leven’	63
2.3.1 Vormen van handelingsgerichtheid	63
2.3.2 Samenhang handelingsgerichtheid en pedagogische handelingsoriëntatie	68
2.4 De relaties in het conceptueel model	71
2.5 Deelvragen	74
3. Onderzoekstechnisch ontwerp	79
3.1 Keuze onderzoeksstrategie	79
3.2 Het semigestructureerde interview	81

3.2.1 Componenten semigestructureerd interview	82
3.2.2 Opbouw semigestructureerde interview	83
3.2.3 Terugblik respondenten op het semigestructureerde interview	88
3.3 Selectie en werving respondenten	90
3.3.1 Selectie en werving	90
3.3.2 Non-respons	94
3.4 Dataverzameling onderzoeksmateriaal	94
3.5 Analyse	96
3.5.1 Het analysedesign	96
3.5.2 Betrouwbaarheid coderen	110
4 Verankerde ultieme levensdoelen	113
4.1 Ultimiteit van levensdoelen	115
4.1.1 Verwachtingen	115
4.1.2 Resultaten	116
4.1.3 Conclusies	123
4.2 Dominante handelingsgerichtheid op ‘het goede leven’	124
4.2.1 Verwachtingen	124
4.2.2 Resultaten	124
4.2.3 Conclusies	130
4.3 Combinaties van handelingsgerichtheden op ‘het goede leven’	130
4.3.1 Verwachtingen	130
4.3.2 Resultaten	131
4.3.3 Conclusies	132
4.4 Religieuze zelfdefinitie en handelingsgerichtheden op ‘het goede leven’	132
4.4.1 Verwachtingen	133
4.4.2 Resultaten	133
4.4.3 Conclusies	134
4.5 De verankering in een funderende werkelijkheid	135
4.5.1 Verwachtingen	135
4.5.2 Resultaten	135
4.5.3 Conclusies	139

INHOUD	VII
4.6 Samenhang en religieuze zelfdefinitie en verankering	139
4.6.1 Verwachtingen	140
4.6.2 Resultaten	140
4.6.3 Conclusies	141
4.7 Conceptuele aanvullingen vanuit de empirie	141
4.7.1 Ultimiteit van levensdoelen	142
4.7.2 Verankering van levensdoelen	142
4.8 Discussie	143
5. Zingeving	145
5.1 Waardering	147
5.1.1 Verwachtingen	147
5.1.2 Resultaten	148
5.1.3 Conclusies	151
5.2 Congruentie waardering	152
5.2.1 Verwachtingen	152
5.2.2 Resultaten	152
5.2.3 Conclusies	153
5.3 Contingentie	154
5.3.1 Verwachtingen	154
5.3.2 Resultaten	155
5.3.3 Conclusies	163
5.4 Congruentie verankeringen en contingentie-interpretatie	163
5.4.1 Verwachtingen	164
5.4.2 Resultaten	165
5.4.3 Conclusies	171
5.5 Combinaties interpretatieniveaus contingentie	172
5.5.1 Verwachtingen	172
5.5.2 Resultaten	172
5.5.3 Conclusies	176
5.6 Religieuze zelfdefinitie en contingentie	177
5.6.1 Verwachtingen	177
5.6.2 Resultaten	178
5.6.3 Conclusies	179

5.7 Conceptuele aanvullingen vanuit de empirie	179
5.7.1 Waardering	179
5.7.2 Contingentie-interpretatie	181
6. Intentionaliteit van het pedagogisch handelen	183
6.1 Verbinding levensdoelen en pedagogische handelings-oriëntatie	183
6.1.1 Verwachtingen	185
6.1.2 Resultaten	185
6.1.3 Conclusies	198
6.2 De verbinding van levensdoelen en de persoonsvorming	199
6.2.1 Verwachtingen	201
6.2.2 Resultaten	201
6.2.3 Conclusies	209
7. Reflectie	211
7.1 Reflectie op theorie en empirie	211
7.1.1 Beantwoording centrale vragen en aanbevelingen	
vervolgonderzoek	211
7.1.2 Reflectie op de analyseresultaten	219
7.1.3 Consequenties voor het opleiden van beginnende docenten	223
7.2 Reflectie van docenten	227
8. Samenvattingen	233
Summary (Engelstalige samenvatting)	233
Zusammenfassung (Duitstalige samenvatting)	245
9. Literatuur	261
10. Over de auteur	273
Bijlage 1: Topic list	275
Bijlage 2: Wervingsbrief	279

Dankwoord

Een proefschrift schrijf je niet alleen. Daarom zijn er verschillende personen en organisaties die ik graag wil bedanken. Om te beginnen dank aan de Vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs (Verus) (voorheen IKO) die dit onderzoek financieel mogelijk maakte.

Verder ben ik zéér véél dank verschuldigd aan mijn promotoren Chris Hermans, Piet Verschuren en mijn copromotor Michael Scherer-Rath. Ik leerde van hen hoe je een onderzoek in de empirische religiewetenschappen ontwerpt en uitvoert. Bovendien brachten ze mij veel bij over het schrijven van wetenschappelijke teksten. Verder bedank ik Michael Scherer-Rath voor zijn ondersteuning bij het schrijven van de definitieve versie van het proefschrift en het vertalen van de samenvatting in het Duits.

Daarnaast ben ik ook dank verschuldigd aan de Rotterdamse Vereniging voor Katholiek Onderwijs (RVKO) in het algemeen en mevrouw Lia Zwaan in het bijzonder. Zij zorgde ervoor dat ik, naast mijn baan aan de Thomas More Hogeschool in Rotterdam, extra tijd kon besteden aan de afronding van deze studie.

De onderzoeksstrategie van een kwalitatieve survey is zeer arbeidsintensief. Gelukkig heb ik van een groot aantal mensen hulp gekregen om het onderzoek tot een goed einde te brengen. Studenten, van de faculteit religiewetenschappen van de Radboud Universiteit in Nijmegen, hielpen bij het verzamelen van onderzoeksmateriaal door een gedeelte van de interviews af te nemen. Ze maakten het onderzoeksmateriaal geschikt voor analyse door de opnames van de 64 semigestructureerde interviews woord voor woord te transcriberen. Ook hielpen ze bij het ontwikkelen van co-deerinstruaties en het bepalen van de intercoder reliability.

Ook wil ik zowel de leraren die meewerkten aan het onderzoek als de schoolbesturen voor wie ze werkzaam zijn bedanken. Zonder hun medewerking was dit onderzoek niet mogelijk geweest. Het gaat om de Stichting Sint Jozefscholen Nijmegen, SKPO-Novum Nistelrode, RVKO Rotterdam en WSKO Westland.

Het schrijven van dit proefschrift was een lange weg met hoogte- en dieptepunten. Het is dan van belang dat er collega's, vrienden en familieleden zijn waarmee je deze ervaringen kunt delen. Voor ik deze personen bedank, sta ik nog stil bij dierbaren die ik verloor in de periode dat ik werkte aan mijn proefschrift, namelijk mijn schoonvader Leen Zwaal in

2008, mijn zwager Marius Jurgens in 2012 en mijn oudste broer Bert in 2014. Het is jammer dat ze de afronding van dit onderzoeksproject niet meer meemaken.

Om te beginnen bedank ik mijn oud-collega's bij het IKO, te weten Hade Wouters, Joost Dupont, Jos Roemer, Maria Venhuizen, San van Eersel, Sarah Michielsen en Theo van der Zee voor de prettige samenwerking.

Verder wil ik mijn oud-collega's bij WSKO bedanken, te weten Peter Zuidgeest, Jos van der Ende en Chris Stapel. Peter Zuidgeest stimuleerde mij om de stap te zetten naar het schrijven van een proefschrift. Jos van der Ende en Chris Stapel boden een luisterend oor als ik mijn frustraties over het verloop van het onderzoek kwijt moest.

Daarnaast zijn er nog enkele familieleden die ik wil bedanken. Mijn zus Franca Gitmans en haar man Wilbert. Jarenlang kon ik wekelijks bij hen overnachten aan de Balistraat in Nijmegen. Ik genoot van de heerlijke maaltijden en de gezellige gesprekken.

Tenslotte, maar zeker niet op de laatste plaats, wil ik mijn vrouw Léonne en onze kinderen Lunet en Stef bedanken voor hun begrip en geduld. Ik bracht heel wat uren achter mijn computer door, terwijl zij samen andere dingen deden. Ook duurde het afronden van het onderzoek langer dan verwacht. Zelden hoorde ik daar een onvertogen woord over omdat jullie begrepen hoe graag ik het proefschrift wilde afronden.

1.

Introductie

De laatste jaren is het onderzoek naar de professionele identiteit van beginnende leraren een steeds belangrijkere rol gaan spelen (Beijaard, 2004; Beauchamp, 2009). Er zijn daarbij twee benaderingen van die professionele ontwikkeling te onderscheiden. De tot dusverre dominante benadering is de *ambachtelijke* benadering van de professionele ontwikkeling van docenten. Deze ziet onderwijzen als het resultaat van het beheersen van kennis en vaardigheden die je kunt leren van anderen door het volgen van colleges en practica. Verder is het van belang om te oefenen in de praktijk en daarop gericht feedback te krijgen (Hoban, 2005, pp. 1-19). Deze opvatting klinkt bijvoorbeeld door in de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO) die in 2006 in Nederland in werking is getreden. Kern van deze wet is een set van zeven competenties waarover een leraar dient te beschikken. Het is de bedoeling dat een leraar tijdens haar of zijn opleiding en loopbaan voortdurend werkt aan de ontwikkeling van deze zeven competenties. Het is een objectieve standaard waaraan elke leraar moet voldoen. Een voorbeeld is de pedagogische competentie die als volgt wordt omschreven: “De leraar onderschrijft zijn persoonlijke verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om op professionele en planmatige wijze voor het individuele kind en de klas of groep een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.” (Staatscourant Koninkrijk der Nederlanden, 23 augustus 2005, 470 Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel). Uit de woorden “heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid” blijkt naar onze mening dat de nadruk ligt op een ambachtelijke visie op professionele ontwikkeling.

Volgens een *identiteitsgerichte* benadering van professionele ontwikkeling moet een leraar niet alleen kennis opdoen en vaardigheden verwerven, maar zich ook bezighouden met de vorming van haar of zijn professionele identiteit. Wij volgen Beijaard (2004; Beijaard, 2009, p. 9) die suggereert dat de professionele identiteit van leraren tot stand komt door een voortdurend interactieproces tussen de persoonlijke en de professionele dimensie. De persoonlijke dimensie van de professionele identiteit

omvat specifieke persoonskenmerken, het levensverhaal, de leergeschiedenis, de eigen opvattingen van de leraar over het beroep, de intentionaliteit van het professionele handelen, et cetera. De professionele dimensie heeft betrekking op de onderwijscontext waarin een leraar werkzaam is. Bijvoorbeeld het type leerlingen aan wie les wordt gegeven en de samenwerking met collega's. Verder wat in het algemeen voor het beroep belangrijk wordt gevonden aan kennis, houdingen, vaardigheden en attitudes gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en/of opvattingen van lerarenopleiders en begeleiders in scholen, aldus Beijgaard. Tijdens het volgen van de lerarenopleiding en in de beroepsuitoefening wordt deze professionele identiteit geconstrueerd door te reflecteren op ervaringen. Onder reflectie verstaan we in dit geval het menselijk vermogen om expliciet terug te kijken op en na te denken over het eigen handelen als leerkracht (Kelchtermans, 2001, p. 10). Zo wordt de opgebouwde professionele identiteit zonder ophouden aangepast aan de zich voortdurend veranderende omstandigheden.

Aan de laatstgenoemde vorm van professionele ontwikkeling verbinden we verschillende consequenties om leraren voor te bereiden op de persoonsvorming van hun leerlingen. Maar voor we dit toelichten staan we kort stil bij de definiëring van het begrip persoonsvorming. Onder de persoonsvorming van leerlingen verstaan wij alle activiteiten van opvoeders en leraren die de persoonswording van leerlingen mogelijk maken en ondersteunen (Snik, 1990, pp. 240-246). Wij volgen Snik omdat hij een breed en dynamisch persoonsbegrip hanteert: iemand wordt vanaf haar of zijn geboorte in een geleidelijk proces een persoon, uniek en verantwoordelijk. Een eerste consequentie van onze keuze voor de identiteitsgerichte benadering is dat wij aannemen dat leraren die zich bewust en actief bezighouden met de ontwikkeling van hun eigen professionele identiteit, beter in staat zijn om leerlingen te begeleiden bij hun persoonsontwikkeling (Beijgaard, 2009, pp. 6-9). Verder wordt er vanuit de context van het katholieke basisonderwijs een specifieke eis gesteld aan het pedagogisch handelen van leraren, namelijk de waardenopvoeding van leerlingen vanuit een christelijk perspectief. De leraar probeert om een bijdrage te leveren aan de waardenopvoeding van haar of zijn leerlingen door hen te helpen bij het verbinden van hun eigen ervaringen met de verhalen, symbolen, rituelen en feesten uit de katholieke traditie (De Jong, 2012, p. 64). Het is dus ontoereikend om leraren op deze bijzondere taak voor te bereiden door hun

uitsluitend kennis bij te brengen en vaardigheden te leren over de waardenvorming van kinderen in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar. Het is ook van belang dat een leraar zich tijdens de opleiding bezighoudt met haar of zijn eigen opvattingen over de waardenvorming van leerlingen en de rol die religie daarbij speelt.

Wat de reflectie op de rol van religie in het levensverhaal van leraren lastig maakt, is dat in de westerse samenleving de rol van religie in het leven van mensen ingrijpend is veranderd sedert de jaren zestig. Er worden twee aan elkaar tegengestelde tendensen onderscheiden (De Hart, 2014, pp. 9-13). De ene is secularisatie, waarmee wordt bedoeld dat er sprake is van een sterke afname van geïnstitutionaliseerde vormen van religie. In 1958 rekende zich nog ruim driekwart van de Nederlandse bevolking tot een kerkgenootschap, anno 1989 gold dit voor de helft, anno 2012 voor nog maar 30% (De Hart, 2014, p. 9). Dit heeft tot gevolg dat het aantal leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs dat zichzelf als christelijk beschouwt gestaag afneemt. De andere tendens is de opkomst van allerlei geïndividualiseerde en gedeïnstitutionaliseerde vormen van religie. Een kernelement van deze vormen van religie lijkt de overtuiging te zijn dat de zin van het leven ligt in de ontdekking van je ware ik, je authentieke zelf, aldus De Hart (2014, p. 12). Deze tegengestelde tendensen maken dat de rol van religie in het leven van leraren vloeiend is geworden. Docenten kunnen de religie verlaten waarin ze zijn opgegroeid en ervoor kiezen om helemaal niet meer religieus te zijn of zich nog enigszins religieus te voelen. De vraag is hoe we bij de reflectie op het levensverhaal van leraren recht kunnen doen aan deze religieuze diversiteit. Bovendien is er bij de identiteitsgerichte benadering nog weinig onderzoek gedaan naar de samenhang tussen het levensverhaal van docenten enerzijds en de doeloriëntatie van hun pedagogisch handelen gericht op de persoonsvorming anderzijds. In het onderstaande zullen we laten zien dat de meeste studies zich richten op het pedagogisch handelen van docenten in concrete onderwijs-situaties en niet zozeer op de pedagogische handelingsoriëntatie zoals in deze studie het geval is (zie paragraaf 1.4).

Wij menen dat dit alles voldoende aanleiding geeft om onderzoek te doen naar de persoonlijke dimensie van de professionele identiteit van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs. Dat betekent dat wij ons richten op de verbinding tussen het levensverhaal van docenten en de rol die religie daarin speelt enerzijds en de intentionaliteit van hun peda-

gogisch handelen toegespitst op de persoonsvorming van leerlingen anderszijds. Na deze introductie schetsen wij de doelstelling (paragraaf 1.1), de vraagstelling (paragraaf 1.2), de theoretische uitgangspunten (paragraaf 1.3), de status quaestionis (paragraaf 1.4) en de opzet van deze studie (paragraaf 1.5).

1.1 Doelstelling

Het onderzoek levert een bijdrage aan het ontwikkelen van kennis op het vlak van een identiteitsgerichte benadering van professionele ontwikkeling. Het doel van deze studie luidt: een bijdrage leveren aan de theorievorming over (a) de rol van religie in het levensverhaal van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs en over (b) de samenhang tussen het levensverhaal van deze docenten enerzijds en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen anderzijds. Dit gebeurt door de ontwikkeling van een conceptueel model. Kort gezegd is een conceptueel model een verzameling van begrippen, waartussen bepaalde relaties worden verondersteld (Verschuren & Doorewaard, 2007, p. 279). Vervolgens gaan we na of we voor het door ons ontwikkelde conceptueel model ondersteuning vinden in de empirie.

Het extern doel van deze studie is aanbevelingen doen voor de autobiografische reconstructie en reflectie van leraren en andere professionals die zich bezighouden met de persoonsvorming van kinderen, jongeren en volwassenen. Meer specifiek gaat het dan om de wijze waarop deze professionals kunnen achterhalen welke rol religie speelt bij zowel het nastreven van hun levensdoelen als bij hun zingeving aan identiteitsbepalende levensgebeurtenissen uit hun levensverhaal. Bovendien dat zij ook kunnen nagaan hoe hun nagestreefde levensdoelen, zingeving aan levensgebeurtenissen en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen met elkaar verbonden zijn.

Het onderzoek is uitgevoerd onder verantwoordelijkheid van het Instituut voor Katholiek Onderwijs (IKO) dat verbonden is aan de faculteit filosofie, theologie en religiewetenschappen van de Radboud Universiteit in Nijmegen. Het IKO doet wetenschappelijk onderzoek bij Nederlandse katholieke basisscholen (ongeveer een derde van alle Nederlandse basisscholen) waarbij de focus ligt op de morele en religieuze vorming van leerlingen en de identiteit van leraren en scholen (IKO, 2007). Vanaf 1 januari

2013 is het IKO opgegaan in een samenwerkingsverband tussen de Vereniging voor Katholiek Onderwijs (VKO) en de faculteit theologie, filosofie en religiewetenschap van de Radboud universiteit in Nijmegen. De VKO is sinds 18 mei 2015 gefuseerd met Verus, waarbij een vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs is ontstaan.

1.2 Vraagstelling

We richten ons in deze studie op twee elementen uit de persoonlijke dimensie van de professionele identiteit van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs, te weten hun levensverhaal en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen en de samenhang tussen beide elementen. We willen weten welke rol religie speelt in een levensverhaal omdat het gaat om docenten in het Nederlandse katholieke basisonderwijs. Deze docenten hebben zoals gezegd een bijzondere opdracht, namelijk de persoonsvorming van leerlingen vanuit een christelijk perspectief. Door de secularisatie (De Hart, 2014, pp. 9-13) hebben we waarschijnlijk te maken met leraren die zichzelf zowel als christelijk als ook niet-christelijk beschouwen. Dus luidt de eerste centrale vraag: *In hoeverre speelt religie een rol in het levensverhaal van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs?* Vervolgens willen we nagaan hoe het levensverhaal van leraren is verbonden met de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen. Dus is de tweede centrale onderzoeksvraag als volgt geformuleerd: *In hoeverre is er samenhang tussen het levensverhaal van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs enerzijds en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen toespitst op de persoonsvorming van hun leerlingen anderzijds?*

1.3 Theoretische uitgangspunten

Nadat we de twee centrale onderzoeksvragen hebben geformuleerd, willen wij in deze paragraaf een verheldering bieden van onze theoretische uitgangspunten. Een eerste theoretisch uitgangspunt is *een narratieve benadering van identiteit*. Wij veronderstellen dat het levensverhaal een element is van de persoonlijke dimensie van de professionele identiteit van leraren (Beijaard, 2009, p. 9). Hier past een narratieve benadering bij omdat deze de identiteit van een persoon omschrijft als een verhaal. Vertrekpunt is de gedachte dat we personen beter leren kennen als we begrijpen

hoe ze van hun ervaringen verhalen maken (Bruner, 1990; Sarbin, 1986). Wij volgen de psycholoog McAdams (2006, pp. 10-11) die stelt dat een levensverhaal een geïnternaliseerd en zich ontwikkelend verhaal is dat een persoon over zichzelf vertelt om verschillende aspecten van haar of zijn eigen persoon met elkaar te verbinden. Bovendien zijn in dit verhaal verleden, heden en toekomst geïncorporeerd om samenhang en richting te geven aan het eigen leven.

Een tweede theoretische uitgangspunt is dat wij religie benaderen vanuit het perspectief van contingentie. Joas (2004, pp. 45-46) omschrijft contingentie als datgene wat noch noodzakelijk, noch onmogelijk is. Het gaat bij contingentie om onverwachte gebeurtenissen die zowel enthousiasmerend als afschrikwekkend kunnen zijn. Verder heeft contingentie te maken met het beseffen en ervaren van beslissings- en handelingsruimte. Als mensen gebruik maken van deze handelingsruimte leidt dat tot pluralisering. Op het gebied van religie komt deze pluralisering tot uitdrukking in de constructie van een zogenaamde 'patchworkidentiteit' (Joas, 2004, p. 26-28). Dit wil zeggen dat mensen in de laatmoderne tijd elementen selecteren uit verschillende religieuze tradities en op hoogstpersoonlijke wijze met elkaar combineren. Joas is van mening dat we deze individualisering positief moeten waarderen. De reden hiervan is dat deze constructieprocessen kunnen bijdragen aan een vitalisering van het religieuze leven omdat er eigentijdse vormen van religie kunnen ontstaan die passen bij mensen uit de laatmoderne tijd.

Een ander belangrijk aspect in het denken van Joas over religie is de ervaring van zelftranscendentie. Bij deze ervaring wordt een persoon gegrepen door iemand of iets buiten zichzelf en over de grenzen van haar of zijn zelfgerichtheid heengetrokken. Het kunnen zowel enthousiasmerende als afschrikwekkende ervaringen zijn. Door deze ervaringen verbinden mensen zich met bepaalde waarden. Als iemand bijvoorbeeld gegrepen wordt door de schoonheid van de natuur kan hij of zij zich gaan inzetten voor natuurbescherming. Religie articuleert deze ervaringen op een bepaalde wijze, namelijk als een gegrepen zijn door een Hogere Macht. Maar dit wil niet zeggen dat iedereen ervaringen van zelftranscendentie religieus duidt. Mensen die zichzelf als niet-religieus beschouwen hebben dezelfde ervaringen van zelftranscendentie, maar geven er geen religieuze duiding aan.

Dit roept de vraag op of mensen religie nodig hebben. Joas (2004, pp. 12-31) stelt dat de kracht van religie is dat ze mensen helpt om deze

ervaringen van zelftranscendentie toe te laten en te duiden als een ontmoeting met een andere werkelijkheid. Hiervoor is een mate van passiviteit nodig, die religies cultiveren door het aanreiken van praktijken. Het gaat dan bijvoorbeeld om meditatietechnieken, rituelen en het samen zingen van liederen. Bovendien reikt religie modellen aan om deze ervaringen van zelftranscendentie toe te laten en te duiden als religieuze ervaringen. Door deze religieuze duiding helpt religie mensen om daadwerkelijk de grenzen van het eigen zelf te overstijgen, aldus Joas. In deze studie veronderstellen wij dat wat Joas te berde brengt over ervaringen van zelftranscendentie ook geldt voor contingentie-ervaringen.

Volgens Riesebrodt (2010, pp. xiii) gaat het bij religie om de belofte van heil. Hij wil geen essentialistische omschrijving van religie geven, maar verwijzen naar de achterliggende zinstructuur: het zoekproces naar heil en bemiddeling van heil. Dit zoekproces komt volgens Riesebrodt op gang als mensen te maken krijgen met crises die hen te boven gaan, maar wel bij het mens-zijn horen. Meer specifiek gaat het om contingentie-ervaringen zoals sterfelijkheid, het gebrek aan controle over de natuurlijke omgeving en instabiliteit in sociale relaties. Religie helpt mensen bij het betekenis geven aan deze situaties door deze met bovenmenselijke machten in verband te brengen. Mensen kunnen daardoor betekenis geven aan gebeurtenissen waarbij zij tegen hun eigen grenzen aanlopen en blijven in staat om te handelen (Riesebrodt, 2010, pp. 170-185).

We merken op dat Riesebrodt net als Joas suggereert dat contingentie een concept is dat ons helpt om de rol van religie in het leven van mensen te analyseren. Joas legt meer de nadruk op het toelaten, erkennen en religieus of niet-religieus duiden van positieve en negatieve contingentie-ervaringen. Bovendien suggereert hij dat waarden waarmee mensen zich verbonden voelen uit deze ervaringen kunnen voortkomen. Riesebrodt benadrukt dat het bij religie gaat om de bemiddeling van heil door contingentie-ervaringen in verband te brengen met bovenmenselijke machten.

Gezien tegen deze achtergrond is het begrijpelijk dat Dalferth & Stoellger (2007, pp. 1-21) stellen dat mensen religie gebruiken om op controleerbare wijze met het oncontroleerbare om te gaan. Het controleerbare zijn de verhalen, symbolen, rituelen, interpretatie- en handelingsmodellen van een religie. Het oncontroleerbare zijn onverwachte gebeurtenissen ofwel contingentie-ervaringen die de normale gang van zaken doorkruisen en mensen als zinvol of zinloos ervaren. Het gaat bijvoorbeeld om de levenspartner ontmoeten, een dierbare verliezen of een natuurramp. Verder

stellen zij dat het betekenis geven aan contingentie-ervaringen een taak is waaraan mensen zich niet kunnen onttrekken. Religie helpt mensen om deze onverwachte gebeurtenissen te aanvaarden en te duiden.

Een derde theoretisch uitgangspunt is de cognitief-motivationele theorie van Frijda. We kiezen voor deze aanpak omdat deze ons helpt om te begrijpen welke verbinding er is tussen een levensverhaal van leraren enerzijds en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen anderzijds. Volgens Frijda (2007, pp. 123-125) bepalen belangen het handelen van een persoon. Het gaat bij belangen om behoeften, strevingen, verlangens en belangrijke doelen. Bovendien maakt Frijda onderscheid tussen bron- en oppervlaktebelangen. Bronbelangen worden gedefinieerd in termen van algemene doelen en bevredigingen. Oppervlaktebelangen zijn instrumenteel voor de bevrediging van een of meerdere bronbelangen (Frijda, 2007, p. 124). Wij gebruiken de term ultiem levensdoel voor een bronbelang van een persoon en een oppervlaktebelang duiden we aan met de term niet-ultiem levensdoel.

Vervolgens suggereert Frijda (2007, pp. 7-8) dat gebeurtenissen de aandacht trekken van personen als deze raken aan hun ultieme levensdoelen (Frijda, 2007, pp. 7-8). Ze waarderen deze gebeurtenissen door zich af te vragen of deze een bijdrage leveren aan de realisering van hun ultieme levensdoelen. Gebeurtenissen die bijdragen aan de realisering van hun ultieme levensdoelen benoemen mensen als hoogtepunten. Omgekeerd interpreteren personen gebeurtenissen die een belemmering zijn voor de realisering van hun ultieme levensdoelen als dieptepunten. Het interpreteren door personen van gebeurtenissen in het kader van de realisering van hun ultieme levensdoelen noemen we in deze studie zingeving. Zingeving vatten we op als het resultaat van de evaluatie van een gebeurtenis in het licht van de realisering van ultieme levensdoelen. Zingeving is in onze theorievorming dus wel verbonden met ultieme levensdoelen en (soms) met religie maar valt hiermee niet samen.

Van der Lans (1992) merkt op dat er een zingevingscrisis ontstaat als het personen niet lukt om gebeurtenissen te duiden in het licht van hun ultieme levensdoelen. De activiteiten die mensen ontplooien om met deze ervaringen om te gaan, hebben een oriënterend en een evaluerend karakter. Met oriënterend wordt bedoeld dat mensen zich afvragen of ze de betreffende situatie kunnen begrijpen. Er is sprake van zinbeleving als de situatie past in het beeld van de werkelijkheid dat de persoon in kwestie heeft. Evaluerend wil zeggen dat de persoon zich afvraagt welke betekenis de situatie

voor haar of hem heeft. Als deze oriëntatie en evaluatie probleemloos verlopen wordt het leven als zinvol beleefd. Het omgekeerde is het geval als deze oriëntatie en evaluatie met problemen verloopt. In dat geval is er sprake van een zingevingscrisis. Dit wil zeggen dat mensen stuiten op de grenzen van hun handelen. Met behulp van hun verbeelding zijn zij in staat om deze grenzen te overstijgen. Zij kunnen daarbij gebruik maken van persoonlijke beelden, maar ook van religieuze symboolsystemen om een oplossing te vinden voor hun zingevingscrisis. Met behulp van religieuze symboolsystemen kunnen zij weer samenhang en richting geven aan hun levensverhaal. Anders gezegd, in het proces van zin-zoeken, zin-geven en zin-vinden kunnen mensen gebruik maken van religie, maar dat is niet noodzakelijk. Dit alles sluit nauw aan bij de religiedefinitie van Joas die stelt dat religie mensen helpt om contingentie-ervaringen toe te laten en te duiden. Hetzelfde geldt voor de religiedefinitie van Riesebrodt die suggereert dat religies mensen helpen bij het omgaan met crisissituaties (zie hiervoor).

Hoe zijn het levensverhaal van een leraar en de intentionaliteit van haar of zijn pedagogisch handelen met elkaar verbonden? De theorie van Frijda suggereert dat belangen via de zingeving aan gebeurtenissen zijn verbonden met de intentionaliteit van het handelen van een persoon. Reden hiervan is dat de zingeving aan een gebeurtenis mede bepaalt welke emoties er ontstaan. Op hun beurt beïnvloeden de emoties de intentionaliteit van het handelen van een persoon. Dit betekent onder andere dat we bereid zijn om een relatie met iemand of iets aan te gaan, te behouden, te herstellen, te verzwakken of te beëindigen afhankelijk van de zingeving (Frijda, 2007, p. 4). De geboorte van een kind roept bijvoorbeeld bij de moeder de emotie gelukkig zijn op. Ze is bereid om haar kind vast te houden, te knuffelen en voor haar kind te zorgen. Dit wil zeggen dat ze bereid is om een relatie aan te gaan met haar kind.

1.4 De status quaestionis

Het doel van deze paragraaf is de beschouwing van een zestal studies over de relatie tussen de persoon van de leraar en haar of zijn professioneel handelen. Het gaat om de onderzoeken van Korthagen (1993; 2004), Kelchtermans (2009; 2012), Bakker en Rigg (2004), De Muynck (2008), Speelman (2014) en Banning (2015). De opbouw van deze paragraaf is als volgt. Om

te beginnen gaan we na welke rol ultieme levensdoelen spelen in de bovengenoemde studies. Op deze manier kunnen we criteria op het spoor komen om onderscheid te maken tussen ultieme en niet-ultieme levensdoelen (paragraaf 1.4.1). Om meer zicht te krijgen op de rol van religie bij het realiseren van ultieme levensdoelen gaan we na hoe in deze studies de relatie tussen religie en het nastreven van ultieme levensdoelen wordt gelegd (paragraaf 1.4.2). Daarna komt de zingeving aan identiteitsbepalende levensgebeurtenissen aan bod. We gaan niet alleen na welke rol ultieme levensdoelen bij deze zingeving spelen, maar ook of we criteria op het spoor kunnen komen om contingentie-ervaringen in levensverhalen te determineren (paragraaf 1.4.3). Vervolgens proberen we om een beter beeld te krijgen van de samenhang tussen de handelingsgerichtheid van ultieme levensdoelen en de doeloriëntatie van het pedagogisch handelen (paragraaf 1.4.4). Tot slot overzien we onze speurtocht en formuleren ontwerpeisen waaraan het theoretisch model dat in deze studie wordt ontwikkeld moet voldoen (paragraaf 1.4.5).

We sluiten af met een tweetal opmerkingen. Als een studie in een paragraaf niet aan bod komt, wil dit zeggen dat er naar onze mening in de betreffende studie geen of onvoldoende aandacht is voor een aspect dat wij behandelen. Een tweede opmerking betreft het buiten beschouwing laten van het begrip inspiratie. In de studies van De Muynck en Speelman speelt het begrip inspiratie een belangrijke rol. Wij volgen De Jong en Van der Zee (2008, p. 24-39) die suggereren dat inspiratie wordt bewerkstelligd door iets of iemand buiten degene bij wie inspiratie veroorzaakt wordt. Als we werkelijk willen weten hoe mensen geïnspireerd worden, zullen we moeten zoeken naar de veroorzaking van inspirerende effecten bij invloeden van buiten die van mensen zelf, aldus De Jong en Van der Zee. Het onderzoeken van inspirerende effecten buiten docenten zelf valt buiten het kader van dit onderzoek omdat wij ons richten op intrapsychische processen.

1.4.1 Ultieme levensdoelen

We combineren in deze studie een narratieve en een cognitief-motivatieve benadering. Anders gezegd, we gebruiken de cognitief-motivatieve benadering als een “bril” om naar het levensverhaal van docenten te kijken. Gezien vanuit dit perspectief is een eerste veronderstelling dat mensen ultieme levensdoelen nastreven (zie paragraaf 1.3).

Het doel van deze paragraaf is criteria op het spoor komen om ultieme en niet-ultieme levensdoelen te onderscheiden. Achtereenvolgens bespreken we de studies van Korthagen (1993; 2004), Kelchtermans (2009; 2012), Bakker en Rigg (2004), De Muynck (2008), Speelman (2014) en Banning (2015).

Korthagen

De eerste studie die we behandelen is van de onderwijskundige Korthagen (1993; 2004). Hij doet onderzoek vanuit een cognitieve benadering. Hij vraagt zich af hoe een leraar beslissingen neemt in een concrete onderwijs-situatie waarin er weinig tijd is om na te denken. In enkele seconden voltrekt zich een intern proces dat resulteert in onmiddellijk handelen. Korthagen suggereert dat gevoelens, vroege ervaringen, waarden, rolopvattingen, routines en belangen daarbij een rol spelen. Bovendien zijn leraren geneigd om op specifieke wijze te reageren in een situatie. Voor dit geheel van behoeften, gevoelens, waarden, betekenissen en gedragstendensen, opgeroepen door een bepaalde situatie, gebruikt Korthagen (1993) de term 'gestalt'. Het komt erop neer dat een 'gestalt' bemiddelt tussen de persoon van de leraar en haar of zijn professioneel handelen in een concrete onderwijssituatie. Het meeste gedrag van leraren komt voort uit deze 'gestalts' die vaak onbewust aanwezig zijn.

Om meer inzicht in dit beslissingsproces van docenten te krijgen, ontwikkelde Korthagen (2004) een ui-model dat uit zes lagen bestaat. De binnenste laag van het ui-model duidt Korthagen aan met de term betrokkenheid. Het is de diepste laag in een persoon en het gaat op dit niveau om de vraag wat iemand wil bereiken met haar of zijn leven, wat haar of hem ten diepste beweegt. Anders gezegd, het gaat bij betrokkenheid om de persoonlijke waarden waarmee een persoon zich ten diepste verbonden voelt. Vermoedelijk gaat het bij betrokkenheid om ultieme levensdoelen. Dit maken we vooral op uit woorden zoals wat iemand wil bereiken met haar of zijn leven en wat haar of hem ten diepste beweegt. Deze woorden duiden op algemene soorten doelen en dat is kenmerkend voor ultieme levensdoelen (Frijda, 2007, p. 124). Helaas werkt Korthagen niet uit hoe we onderscheid kunnen maken tussen ultieme levensdoelen en niet-ultieme levensdoelen.

Kelchtermans

De tweede studie die aan bod komt is van de onderwijskundige Kelchtermans. Op basis van narratief-biografisch onderzoek ontwikkelde Kelchtermans de afgelopen decennia een theorie over het professioneel zelfverstaan van docenten. Hij vertrekt vanuit het idee dat onderwijzen door iemand gebeurt en dat het leraarschap een relationeel beroep is. Kelchtermans (2009; 2012) gebruikt liever niet de term professionele identiteit omdat het naar zijn mening associaties oproept met een statisch iets of een essentialistische 'ware' kern van iemands persoon. Dit is volgens hem niet het geval bij de term zelfverstaan die impliceert dat het om een nooit afgesloten proces van zichzelf begrijpen gaat.

Bij het zelfverstaan onderscheidt Kelchtermans vijf componenten: zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief. Deze vijf componenten zijn analytisch van aard, maar zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en verwijzen naar elkaar.

Het zelfbeeld is de descriptieve component: de wijze waarop een leraar zichzelf typeert als leerkracht. Dit beeld is niet alleen gebaseerd op zelfperceptie, maar ook in belangrijke mate op feedback van anderen zoals ouders, leerlingen, collega's en schoolleiding. Het wordt dus medebepaald door de wijze waarop anderen een leraar zien.

Nauw verbonden met het zelfbeeld is de evaluatieve component: het zelfwaardegevoel. Deze component verwijst naar de mate waarin een leerkracht tevreden is over zijn/haar werk. Ook hierbij is de sociale feedback van anderen in het algemeen en van leerlingen in het bijzonder van belang, aldus Kelchtermans (2012).

De taakopvatting verwijst naar het persoonlijke antwoord van de leerkracht op vragen als: wat moet ik doen om een goede leraar te zijn?; Wat behoort tot mijn kerntaken als leraar?; welke taken erken ik als legitiem en wat weiger ik als mijn taak te beschouwen (en waarom)? Volgens Kelchtermans (2012) maakt de taakopvatting duidelijk dat het leraarschap geen neutrale aangelegenheid is, maar altijd waardegebonden afwegingen en keuzes impliceert. De taakopvatting omvat met andere woorden de normatieve dimensie in het professioneel zelfverstaan. Als er onderwijskundige veranderingen plaatsvinden die in strijd met de taakopvatting van een docent zijn, kan dat leiden tot zingevingsvragen over het werk. De reden hiervan is dat docenten het gevoel hebben dat hun persoonlijke en professionele integriteit ter discussie staat.

De beroepsmotivatie vormt de conatieve component en omvat de drijfveren en motieven die leraren deden kiezen voor het beroep, doen beslissen om in het vak te blijven, dan wel om van beroep te veranderen (Klechtermans, 2012, pp. 9-11).

De laatste component van het zelfverstaan is het toekomstperspectief, namelijk de verwachtingen die de leraar heeft voor zijn/haar beroepssituatie in de toekomst en hoe hij/zij zich daarbij voelt. Die verwachtingen geven meteen ook het dynamische karakter aan van het zelfverstaan. Dat is geen statisch of vastliggende essentie, maar het resultaat van de voortdurende betekenisvolle interacties van leraren met hun omgeving (Klechtermans, 2012, p. 10).

Deze vijf componenten zijn grotendeels retrospectief en voor een deel prospectief van aard (Klechtermans, 1994, 227-228). Retrospectief zijn vooral de componenten zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting en beroepsmotivatie. Het gaat om opvattingen die leraren verwoorden terwijl ze vanuit het heden terugblikken op het verleden. Daarentegen is toekomstverwachting prospectief van aard omdat het gaat om verwachtingen met betrekking tot de toekomst van het werk. Zoals hiervoor gezegd is het zelfverstaan dynamisch van karakter en wordt het aangepast aan de omstandigheden die zich voortdurend wijzigen. Bovendien zijn interpretaties van ervaringen uit het verleden en verwachtingen van de toekomst ook aan verandering onderhevig. De motivatie om in het onderwijs te werken, kan bijvoorbeeld veranderen tijdens de loopbaan.

Naast hun zelfverstaan bouwen leraren ook een subjectieve onderwijstheorie op (Klechtermans, 2012, p. 10). Dat is het persoonlijk geheel van kennis en opvattingen over het vormgeven van bepaalde beroepstaken of concrete onderwijsmomenten. Dit is als het ware de technische kennis van leraren over de wijze waarop zij zaken het beste kunnen aanpakken. De inhoud van deze subjectieve onderwijstheorie wordt mede bepaald door kritische incidenten en kritische personen uit de biografie van een docent. Bij kritische incidenten gaat om gebeurtenissen die geleidelijk of plotseling een verandering in het professioneel denken van docenten teweegbrachten. Bij kritische personen gaat om mensen die van betekenis zijn voor het professioneel denken en handelen van docenten. Bovendien speelt deze subjectieve onderwijstheorie een belangrijke rol bij het nemen van beslissingen. Op dit punt zijn de subjectieve onderwijstheorie en het zelfverstaan van een docent, meer specifiek haar of zijn taakopvatting, nauw met elkaar verbonden. De taakopvatting omvat de persoonlijke doelen en

normen (het wat) en de onderwijstheorie de kennis om deze doelen te bereiken (het hoe), aldus Kelchtermans (2009; 2012).

Het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie vormen samen het zogenaamde persoonlijk interpretatiekader. Dit interpretatiekader fungeert als een soort “bril” waardoor leraren concrete beroepssituaties waarnemen, duiden en erin handelen, aldus Kelchtermans (2009, 2012, p.10).

Als we de theorie van Kelchtermans in zijn geheel overzien, dan constateren wij dat het bij de beroepsmotivatie van docenten (conatieve component) vermoedelijk gaat om de levensdoelen van docenten. Kelchtermans gebruikt hiervoor termen als motieven en drijfveren. Maar we kunnen niet bepalen of het om ultieme motieven of niet-ultieme motieven gaat. Verder stelt hij dat de subjectieve onderwijstheorie en de taakopvatting nauw met elkaar verbonden zijn. De taakopvatting duidt hij aan met termen als persoonlijke doelen en normen (het wat) en de onderwijstheorie met de kennis om deze doelen te bereiken (het hoe). Maar ook in dit geval wordt het onderscheid tussen ultieme doelen en niet-ultieme doelen niet uitgewerkt. Kortom, Kelchtermans duidt levensdoelen aan met termen als motieven, drijfveren en persoonlijke doelen maar het is onduidelijk of het om ultieme levensdoelen gaat.

Bakker en Rigg

Het derde onderzoek dat we kort behandelen is van Bakker en Rigg (2004). Zij stellen dat er een spanningsveld is tussen de formele identiteit van een bijzondere school enerzijds en de levensbeschouwelijke pluriformiteit van leerlingen anderzijds. In dit spanningsveld speelt een docent een cruciale rol. De wijze waarop hij of zij deze formele identiteit interpreteert, bepaalt de impact van de formele identiteit op het dagelijkse onderwijs. Anders gezegd, bij het maken van pedagogische en didactische keuzes speelt de persoon van de leerkracht en haar of zijn biografie een doorslaggevende rol (Bakker & Rigg, 2004, pp. 20-21). Om op dit afwegingsproces van docenten meer zicht te krijgen, kwalificeren Bakker en Rigg (2004, pp. 24-25) leraren als normatieve professionals. Dit wil zeggen dat docenten niet alleen weten hoe zij handelen, maar zich ook afvragen waarom zij uit een veelheid van mogelijkheden juist op deze wijze horen te handelen. Dit impliceert dat een leraar handelt vanuit een persoonlijke waardenoriëntatie ofwel haar of zijn levensbeschouwing. Om deze persoonlijke waardenoriëntatie nader aan te duiden verwijzen Bakker & Rigg (2004, pp. 34-38)

naar Kunneman die spreekt over ‘de kwaliteit van het eigen bestaan’ en naar Hermans die het heeft over ‘een conceptie van het goede leven’. Verder benadrukken Bakker en Rigg dat deze waardenoriëntatie een normatieve dimensie heeft omdat een docent op grond hiervan keuzes maakt die niet-neutraal zijn.

Door de waardenoriëntatie van docenten te typeren met termen als ‘de kwaliteit van het eigen bestaan’ en ‘een conceptie van het goede leven’, gaat het waarschijnlijk om ultieme levensdoelen. Maar wat de inhoud van deze ultieme levensdoelen is en op grond waarvan we ultieme levensdoelen en niet-ultieme levensdoelen kunnen onderscheiden, is ook in deze studie onduidelijk.

De Muynck

Het vierde onderzoek dat we bespreken is van De Muynck (2008). Hij vraagt zich af waardoor leerkrachten in het orthodox-protestantse onderwijs gedreven worden en hoe dit tot uiting komt in hun professioneel handelen. Hij omschrijft drijfveren als datgene wat bevredigend is in de onderwijssituatie (hier en nu) enerzijds en wat bevredigend is wat betreft het uiteindelijke doel van het handelen (ideaal) anderzijds (De Muynck, 2008, p. 221). Hij veronderstelt dat deze drijfveren ertoe leiden dat leerkrachten handelen zoals ze handelen omdat ze primair van aard zijn en niet terug gebracht kunnen worden tot andere motieven. Daarnaast suggereert hij dat deze primaire motieven ultieme doelen zijn, waarvoor kenmerkend is dat deze onbeheersbaar, oncontroleerbaar en globaal zijn.

Deze kenmerken zouden ons kunnen helpen om onderscheid te maken tussen ultieme doelen en niet-ultieme doelen. Helaas werkt De Muynck deze kenmerken niet verder uit en gaat hij ook niet na of de drijfveren die docenten noemen voldoen aan deze criteria. Hierdoor is het niet helder of de motieven die leraren uit zijn onderzoek meldden daadwerkelijk primaire motieven zijn.

Speelman

De vijfde studie die aan bod komt is van Speelman (2014). Ze probeert om een nieuw concept voor levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs te ontwikkelen. Dat is nodig omdat het Nederlandse basisonderwijs wordt gekenmerkt door levensbeschouwelijke pluriformiteit. Bij het ontwikkelen van dit nieuwe concept is de normatieve professionaliteit van do-

centen een cruciaal aandachtspunt. Ze verwijst voor dit begrip naar de theorie van Kunneman (2009) en naar Bakker en Rigg (2004) (zie hiervoor). Speelman (2014, pp. 85-89) spitst deze normatieve professionaliteit toe op de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs. Ze stelt dat er in het volgende geval sprake is van normatieve professionaliteit bij docenten met betrekking tot de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen. Om te beginnen kunnen docenten een doelstelling verwoorden voor de levensbeschouwelijke vorming van hun leerlingen. Bij het bepalen van deze doelstelling is het belangrijk dat docenten bij zichzelf nagaan of zij een bepaalde levensbeschouwelijke traditie centraal willen stellen of dat zij ook aandacht willen besteden aan andere vormen van levensbeschouwing. Bovendien kunnen zij ook aangeven hoe zij deze doelstelling willen realiseren. Daarnaast is ook aandacht voor de persoonlijke levensbeschouwelijke oriëntatie nodig omdat deze mede de keuze voor de doeloriëntatie van het vak levensbeschouwelijke vorming en de middelen om deze te realiseren bepaalt. Verder behoort het tot de normatieve professionaliteit van een leraar om te gaan met de verwachtingen ten aanzien van de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen. De overheid vindt het bijvoorbeeld belangrijk om aandacht te besteden aan burgerschapsvorming waarbij kinderen onder andere worden geïnformeerd over de belangrijkste geestelijke stromingen in de Nederlandse samenleving, aldus Speelman. Bij het omschrijven van hun persoonlijke levensbeschouwelijke oriëntatie hebben leraren geen moeite om waarden te benoemen die zij in hun persoonlijk leven belangrijk vinden en nastreven. Voorbeelden zijn autonomie, zorg voor anderen en verbondenheid (Speelman, 2014, p. 173-174). Uit de beschrijving van Speelman kunnen we niet opmaken of het gaat om uiteindelijke waarden. Ze hanteert geen criteria om onderscheid te maken tussen ultieme waarden en niet-ultieme waarden.

Banning

De zesde en laatste studie is van Banning (2015) die de samenhang tussen de persoon van de leraar en haar of zijn professionaliteit onderzoekt, toespitst op roeping. Hij stelt dat intern ethos, relationeel-pedagogische gerichtheid, kwalificatie en spirituele associatie domeinen van roeping zijn (Banning, 2015, p. 279). Het intern ethos is de intrinsieke motivatie voor het leraarschap, die door respondenten ook als een doel dan wel als een bestemming wordt gezien. Werkervaringen die aan het realiseren van het

doel of de bestemming bijdragen, motiveren leraren om zich te blijven inzetten voor hun leerlingen. Banning (2015, p. 240) gebruikt hiervoor de term voortgaande-motivatie. Het domein van de relationeel-pedagogische gerichtheid geeft aan dat de roeping van leraren zichtbaar wordt in relaties met hun leerlingen. Docenten willen graag omgaan met leerlingen en een bijdrage aan hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling leveren (Banning, 2015, p. 95 & p. 279). Het domein kwalificatie heeft te maken met de kennis die leraren hebben. Het gaat niet alleen om vakinhoudelijke kennis, maar ook om vakdidactische kennis welke nodig is om vakkennis toegankelijk te maken voor de leerlingen (Banning, 2015, p. 95). Spirituele associatie verwijst naar een spirituele bron die transcendent is aan het menselijk bestaan en een inspiratiebron vormt voor het leraar-zijn. Wij denken dat het bij intern ethos om ultieme levensdoelen gaat omdat Banning spreekt over het realiseren van een doel ofwel de bestemming. Maar ook bij hem is en blijft het onduidelijk hoe we ultieme doelen en niet-ultieme doelen kunnen onderscheiden.

Overzien we de hiervoor besproken studies dan komen we tot de slotsom dat levensdoelen worden aangeduid met termen als ‘betrokkenheid op persoonlijke waarden’ (Korthagen), ‘drijfveren, motieven of persoonlijke doelen’ (Kelchtermans), ‘persoonlijke waardenoriëntatie’ (Bakker en Rigg), ‘drijfveren’ (De Muynck), ‘waarden in de persoonlijke levensbeschouwelijke oriëntatie’ (Speelman) en ‘intern ethos’ (Banning). In geen enkele studie wordt er duidelijk onderscheid gemaakt tussen ultieme doelen en niet-ultieme levensdoelen, behalve bij de Muynck. Hij noemt criteria zoals onbeheersbaarheid, oncontroleerbaarheid en globaliteit maar werkt deze criteria niet verder uit. Dit betekent dat we zelf criteria moeten ontwikkelen om ultieme doelen en niet-ultieme doelen te onderscheiden.

1.4.2 Verankering van levensdoelen

Het doel van deze paragraaf is achterhalen welke rol religie speelt bij het nastreven van ultieme levensdoelen. Wij verstaan religie als een transcendente ordening voor levensoriëntatie (zie paragraaf 1.3). Wij nemen aan dat mensen zich oriënteren op religie door hun levensdoelen te verankeren in een transcendente werkelijkheid. In dat geval is een transcendente werkelijkheid de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van hun levensdoelen.

We zagen dat Joas (2004, pp. 12-31) suggereert dat mensen contingentie-ervaringen zowel religieus als niet-religieus kunnen duiden. Dit impliceert naar onze mening dat mensen ook hun levensdoelen transcendent of immanent kunnen verankeren. Successievelijk gaan we na welke rol transcendente en immanente verankering speelt bij de studies van Korthagen (1993;2004), Bakker en Rigg (2004), De Muynck (2008), Speelman (2014) en Banning (2015).

Korthagen

We starten met de studie van Korthagen. We zagen dat hij veronderstelt dat personen zijn betrokken op persoonlijk waarden die hun ten diepste bewegen (zie paragraaf 1.4.1). Volgens Korthagen (2004) staan deze waarden in relatie met een groter geheel dat religieus of niet-religieus van aard kan zijn. In het laatste geval kan het gaan om zorg voor medemensen of de natuur. Het komt er op neer dat Korthagen veronderstelt dat een funderende werkelijkheid zowel immanent als transcendent van karakter kan zijn. Maar wat hij precies onder een transcendente ordening verstaat, blijft onduidelijk.

Bakker en Rigg

Bakker en Rigg (2004, pp. 70-73) doen zoals gezegd onderzoek naar leraren in het christelijke basisonderwijs. Zij stellen dat de persoonlijke waardenoriëntatie van docenten is verbonden met hun levensbeschouwing. Deze levensbeschouwing wordt in de laatmoderne tijd door pluraliteit gekenmerkt. De reden hiervan is dat de ruimte om de eigen levensbeschouwing vorm te geven is toegenomen in de laatmoderne tijd. Docenten stellen hun eigen zingevingsysteem samen en combineren elementen uit verschillende religieuze en niet-religieuze tradities. Dit heeft tot gevolg dat het niet meer vanzelfsprekend is dat docenten in het christelijk onderwijs hun waardenoriëntatie ontleenen aan de christelijke traditie. Maar welke invulling docenten dan wel geven aan de funderende werkelijkheid van hun levensoriëntatie komt naar onze mening in deze studie niet duidelijk naar voren.

De Muynck

De Muynck (2008, pp. 221-232) verstaat ultieme levensdoelen als drijfveren (zie paragraaf 1.4.1). Hij onderscheidt vier pedagogische en twee religieuze drijfveren. Bij de pedagogische drijfveren gaat het om: geborgenheid bieden, zorg bieden, nieuwsgierigheid wekken en graag willen toerusten. De twee religieuze drijfveren zijn: God (leren) kennen en godsbesef bijbrengen. De twee laatstgenoemde motieven komen volgens De Muynck (2008, p. 411) uitsluitend voor bij leraren in het orthodox-protestantse onderwijs omdat deze verbonden zijn met praktijken die kenmerkend zijn voor deze vorm van confessioneel onderwijs. Het gaat bijvoorbeeld om bidden, zingen en Bijbellezing. We merken op dat de Muynck suggereert dat deze religieuze drijfveren zijn voorbehouden aan docenten in het orthodox-protestantse onderwijs. Wij veronderstellen dat religieuze drijfveren ook bij docenten buiten het orthodox-protestantse onderwijs voorkomen en niet noodzakelijkerwijs gekoppeld hoeven te zijn aan religieuze praktijken. Dit betekent bijvoorbeeld dat de handelingsgerichtheid van een ultiem levensdoel hetzelfde kan zijn, maar dat de verankering immanent of transcendent kan zijn. Verder merken we op dat De Muynck niet uitwerkt welke vormen van immanente verankering er zijn.

Speelman

We zagen dat Speelman veronderstelt dat leraren bepaalde waarden centraal stellen in hun levensbeschouwing (zie paragraaf 1.4.1). Speelman (2014, pp. 173) merkt op dat enkele docenten meldden dat de waarden die zij nastreven hun oorsprong vinden in negatieve levensgebeurtenissen. Anders gezegd, deze negatieve ervaringen zijn de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van hun waarden. Hoewel Speelman dit aspect summier behandelt, doet dit alles voorzichtig vermoeden dat er waarden zijn met een immanente verankering. Helaas komt de transcendente verankering van waarden in haar studie verder niet aan bod.

Banning

We zagen dat intern ethos en spirituele associatie volgens Banning aspecten zijn van de roeping van een docent. Kortgezegd is intern ethos de intrinsieke motivatie voor het leraarschap en verwijst spirituele associatie naar een transcendente bron die een inspiratiebron vormt voor het leraarzijn (zie paragraaf 1.4.1). Een deel van de leraren die meewerkten aan het onderzoek van Banning verbindt hun intern ethos met spirituele associatie.

Dit betekent dat deze docenten hun motivatie, doel of bestemming om te werken in het onderwijs in verband brengen met een Hogere macht (Banning, 2015, p. 308). Anders gezegd, zij zien een transcendente werkelijkheid als de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van hun levensdoelen. Maar Banning werkt verder niet uit op welke wijze docenten invulling geven aan een immanente rechtvaardigingsgrond voor hun bestemming. Op dit punt behoeft de theorievorming van Banning aanvulling.

Uit het voorafgaande blijkt dat de auteurs nauwelijks uitwerken welke vormen van immanente en transcendente verankering er zijn. Korthagen spreekt over een groter geheel dat immanent (medemensen en de natuur) en transcendent van karakter kan zijn. Wat hij precies onder een transcendente ordening verstaat blijft vaag. Bakker en Rigg stellen dat er sprake is van pluralisering dat leidt tot het selecteren van elementen uit verschillende religieuze en niet-religieuze tradities. Speelman heeft het uitsluitend over de immanente verankering van levensdoelen en veronderstelt dat het in dit geval gaat om ingrijpende levensgebeurtenissen. De Muynck spreekt over religieuze en niet-religieuze drijfveren en veronderstelt dat de laatstgenoemde drijfveren kenmerkend zijn voor docenten uit het orthodox-protestants onderwijs. Maar de immanente verankering van ultieme levensdoelen werkt hij verder niet uit. Banning stelt dat er docenten zijn die hun levensdoelen in verband brengen met een Hogere Macht, maar staat niet stil bij de immanente verankering van levensdoelen. Dit alles betekent in onze ogen dat er aanvullend onderzoek nodig is naar de transcendente en immanente verankering van levensdoelen.

1.4.3 Zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen

In deze studie benaderen wij het levensverhaal van docenten vanuit een cognitief-motivationeel perspectief. Gezien vanuit dit theoretisch perspectief is een tweede aanname dat mensen zin geven aan identiteitsbepalende gebeurtenissen op grond van hun ultieme levensdoelen. Anders gezegd, ultieme levensdoelen en zingeving zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Deze verbinding is het resultaat van het omgaan met het contingente karakter van levensgebeurtenissen. Kortgezegd wil dit zeggen dat wij ervan uitgaan dat mensen onverwachte gebeurtenissen ofwel contingentie-ervaringen zowel religieus als niet-religieus kunnen duiden (zie paragraaf 1.3).

Het doel van deze paragraaf is tweeledig. Om te beginnen willen we nagaan hoe in de studies van Kelchtermans (2009; 2012), Bakker en Rigg (2004), De Muynck (2008), Speelman (2014) en Banning (2015) een relatie wordt gelegd tussen ultieme levensdoelen enerzijds en zingeving aan levensgebeurtenissen anderzijds. Daarnaast willen we vaststellen of het gaat om de zingeving aan contingentie-ervaringen en of deze wel of niet worden geduid als een ontmoeting met een andere werkelijkheid door docenten.

Kelchtermans

We starten met de studies van Kelchtermans (2009; 2012). We zagen dat hij veronderstelt dat docenten een subjectieve onderwijstheorie ontwikkelen welke mede wordt bepaald door kritische incidenten. Deze incidenten zijn gebeurtenissen die geleidelijk of plotseling een verandering in het professioneel denken van docenten teweegbrachten (zie paragraaf 1.4.1). Het zou bij plotselinge veranderingen om contingentie-ervaringen kunnen gaan. De reden hiervan is dat het woord plotseling in onze ogen aangeeft dat het een onverwachte gebeurtenis betreft. Wat niet helemaal duidelijk wordt, is hoe de duiding van een gebeurtenis als een kritisch incident tot stand komt. Anders gezegd, we weten niet wat de rol van ultieme levensdoelen bij deze interpretatie is. Bovendien besteedt Kelchtermans geen aandacht aan de vraag of docenten zich bij de duiding van onverwachte gebeurtenissen oriënteren op religie. Hij meldt uitsluitend niet-religieuze duidingen van kritische incidenten.

Bakker en Rigg

Bakker en Rigg (2004) gebruiken de subjectieve onderwijstheorie van Kelchtermans die we zojuist bespraken. Uit de resultaten van het onderzoek van Bakker en Rigg (2004) blijkt dat de docenten die meewerkten aan hun onderzoek geen moeite hebben om hun eigen levensloop te verbinden met het huidige professioneel handelen (Bakker & Rigg, p. 170). Om te beginnen bevestigen de docenten dat bepaalde accenten die zij in hun professioneel functioneren leggen, te verklaren zijn vanuit hun biografie. Het blijkt dan vooral te gaan om existentiële gebeurtenissen en personen uit de privé-sfeer van docenten. Een voorbeeld hiervan is een leerkracht die dierbaren verloor en het daardoor belangrijk vindt om de dood bespreekbaar te maken in haar klas (Bakker & Rigg, 2004, p. 171). In dit geval hebben we te maken met een contingentie-ervaring omdat een dierbare verliezen iemand

overkomt. Maar aandacht voor contingentie-ervaringen speelt geen expliciete rol in de studie van Bakker en Rigg. Door de keuze voor de subjectieve onderwijstheorie van Klechtermans, wordt de rol van de persoonlijke waardenoriëntatie bij deze interpretatie niet verder uitgewerkt.

De Muynck

Hoewel De Muynck (2008, p. 428) de term contingentie niet gebruikt, heeft hij wel oog voor de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen. Hij constateert dat docenten in het orthodox-protestantse basisonderwijs transcendentie-ervaringen hebben tijdens hun werk. Er is volgens de Muynck (2008, p.428) sprake van een transcendentie-ervaring als deze in de beleving van een docent de actuele situatie overstijgt, haar of hem overkomt en een verrassend element heeft. Het feit dat hij woorden als 'overkomen' en 'verrassen' gebruikt, doet vermoeden dat het om contingentie-ervaringen gaat, maar we weten het niet zeker.

Verder maakt de Muynck onderscheid tussen pedagogische en religieuze transcendentie-ervaringen. Bij een pedagogische transcendentie-ervaring verwondert een docent zich over het gedrag van kinderen of verheugt zich over het bereikte resultaat. Ook hier zou het woord verwonderen kunnen duiden op een contingentie-ervaring die wordt toegelaten en erkend. Religieuze transcendentie-ervaringen doen zich voor tijdens het bidden en zingen met de kinderen en tijdens de Bijbelvertelling. De laatstgenoemde transcendentie-ervaringen zijn kenmerkend voor docenten in het orthodox-protestantse onderwijs omdat deze net als de religieuze drijfveren (zie paragraaf 1.4.2) zijn verbonden met de godsdienstige praktijken van docenten uit dit type onderwijs, aldus de Muynck. Welke rol drijfveren van docenten spelen bij de duiding van transcendentie-ervaringen wordt door De Muynck niet aangegeven. Ook lijkt De Muynck voorbij te gaan aan het idee dat een docent die zich verwondert over het gedrag van kinderen of zich verheugt over het bereikte resultaat deze gebeurtenissen ook niet-religieus kan interpreteren. Anders gezegd, er zijn ook niet-religieuze duidingen van contingentie-ervaringen mogelijk.

Speelman

Speelman (2014, pp. 132-136) onderzocht onder andere hoe belangrijke levensgebeurtenissen van invloed zijn geweest op de levensbeschouwelijke visie van docenten. Ze merkt op dat zowel ervaringen met lijden en dood als de ervaringen met machtsuitoefening en het schenden van ver-

trouwen mede de levensbeschouwelijke visie van docenten bepalen. Vermoedelijk gaat het om contingentie-ervaringen omdat de persoon in kwestie niet kon verhinderen of voorkomen dat haar of hem deze gebeurtenis overkwamen. We zagen dat Joas (2004, pp. 12-31) stelt dat mensen contingentie-ervaringen zowel religieus als niet-religieus kunnen duiden. Uit de uitspraken van de docenten die meewerkten aan het onderzoek van Speelman komt een wisselend beeld naar voren. De duiding blijkt samen te hangen met het godsbeeld van docenten. Er zijn docenten met een religieuze achtergrond die afschrikwekkende ervaringen niet kunnen duiden als een ontmoeting met een andere werkelijkheid omdat zij niet kunnen begrijpen hoe dit de wil van God kan zijn. Anders gezegd, zij hebben moeite met een theïstisch godsbeeld en zijn niet bereid of in staat om een ander godsbeeld te vormen. Dit heeft tot gevolg dat zij twifelen over het bestaan van een Hogere Macht of ervoor kiezen om godsdienst helemaal af te wijzen. Het omgekeerde is het geval bij docenten die afschrikwekkende contingentie-ervaringen niet verbinden met de wil van God. Zij werden zich bijvoorbeeld bij het overlijden van dierbaren bewust van de mogelijkheid van voortbestaan na de dood, aldus Speelman (2014, p. 139). Wat opvalt is dat Speelman oog heeft voor de religieuze en niet-religieuze duiding van contingentie-ervaringen. Ze merkt op dat het godsbeeld van docenten daarbij een rol speelt. Maar het is niet duidelijk hoe deze interpretatie van levensgebeurtenissen tot stand komt en wat de rol van de ultieme levensdoelen bij deze betekenisgeving is.

Uit het literatuuroverzicht blijkt dat er geen gebruik wordt gemaakt van de cognitief-motivationale benadering. Dit heeft tot gevolg dat niet duidelijk wordt op welke wijze de ultieme levensdoelen doorwerken in de interpretatie van belangrijke levensgebeurtenissen. Verder gaat het bij belangrijke gebeurtenissen om existentiële ervaringen, maar er wordt in de vier behandelde onderzoeken niet expliciet nagegaan of het om contingentie-ervaringen gaat. Woorden als ‘plotseling’ (Kelchtermans) en ‘verrassen’ en ‘overkomen’ (De Muynck) zouden kunnen duiden op contingentie-ervaringen. Dit betekent naar onze mening dat we indicatoren moeten ontwikkelen om onverwachte gebeurtenissen te determineren in het levensverhaal van docenten. Daarnaast accentueert De Muynck dat enthousiasmerende contingentie-ervaringen een religieuze duiding krijgen, terwijl Speelman benadrukt dat het niet vanzelfsprekend is dat afschrikwekkende contingentie-

ervaringen een religieuze interpretatie krijgen. Kortom, er is aanvullend onderzoek nodig naar de interpretatie van contingentie-ervaringen.

1.4.4 Levensdoelen en intentionaliteit pedagogisch handelen

Wij kijken zoals gezegd naar het levensverhaal van docenten vanuit een cognitief-motivationeel perspectief. Een derde veronderstelling van deze benadering is dat de levensdoelen via de zingeving aan levensgebeurtenissen de intentionaliteit van het professioneel handelen van een docent bepalen. Anders gezegd, de elementen levensdoelen, zingeving en intentionaliteit van het pedagogisch handelen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden (zie paragraaf 1.3). In deze paragraaf gaan we na hoe volgens Korthagen (2004), De Muynck (2008), Kelchtermans (2009; 2012), Bakker en Rigg (2004), Speelman (2014) en Banning (2015) deze elementen samenhangen.

Korthagen en De Muynck

We starten met een bespreking van de studies van Korthagen (2004) en De Muynck (2008). Beiden gebruiken de gestalttheorie (zie paragraaf 1.4.1) om te verklaren hoe mensen informatie verwerken in een concrete situatie. Volgens de gestalttheorie wordt de interpretatie van een situatie bepaald door eerdere ervaringen met belangrijke anderen in ons leven. Kortgezegd is een ‘gestalt’ een geheel van behoeften, gevoelens, waarden, betekenissen en gedragstendensen, opgeroepen door een bepaalde situatie (zie paragraaf 1.4.1). Door specifieke signalen in een situatie wordt een gestalt geactiveerd die bepaalt hoe de persoon in kwestie een concrete situatie duidt en erin handelt. Anders gezegd, hoe een leraar reageert op het gedrag van zijn leerlingen wordt medebepaald door de duiding van eerdere levensgebeurtenissen.

Volgens De Muynck (2008, p. 399) spelen ingrijpende jeugdervaringen een belangrijke rol bij de vorming van ‘gestalts’. Deze ‘gestalts’ wordt onmiddellijk geactiveerd zodra zich bij het onderwijzen van kinderen een vergelijkbare situatie uit het leven van docent voordoet. Het gaat bijvoorbeeld om het rechtvaardigheidsgevoel dat voortkomt uit heftige gebeurtenissen zoals een lastig kind zijn, pestervaringen en de ervaring van het verlegen kind (De Muynck, 2008, p. 398). Deze jeugdervaringen hebben een zeer krachtige werking en motiveren docenten om te handelen zodra zij vergelijkbare situaties waarnemen bij de kinderen in hun klas.

De gestalttheorie maakt inzichtelijk hoe de duiding van eerdere ervaringen mede het handelen in concrete onderwijssituaties bepaalt. Maar deze theorie verklaart noch de doorwerking van ultieme levensdoelen bij de zingeving van eerdere ervaringen noch hoe levensdoelen het pedagogisch handelen op een meer abstract niveau (pedagogische handelingsoriëntatie) mede bepalen. Kenmerkend voor de gestalttheorie is dat het een beschrijvende en geen verklarende theorie is. Daarentegen wil een cognitief-motivationele benadering verklaren hoe bepaalde interpretaties ontstaan, als ook de verschillen tussen interpretaties

Kelchtermans

De derde studie die aan bod komt is van Kelchtermans (2009; 2012). We zagen dat het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie componenten van het persoonlijke interpretatiekader zijn. Dit persoonlijke interpretatiekader bepaalt welke betekenis er aan concrete beroepssituaties wordt gegeven en op welke wijze erin wordt gehandeld (zie paragraaf 1.4.1). Volgens Kelchtermans is het mogelijk om met behulp van deze theoretische noties het zelfverstaan van docenten en hun kennis en opvattingen over professioneel handelen in concrete onderwijssituaties te verbinden met elkaar (Kelchtermans, 2012, p. 10). Hier ligt in onze ogen toch een probleem. Het blijft vaag hoe de zingeving aan beroepssituaties tot stand komt en welke rol ultieme levensdoelen bij deze zingeving spelen, zoals de cognitief-motivationele benadering veronderstelt. Bovendien wordt niet verklaard hoe de zingeving aan levensgebeurtenissen de intentionaliteit van het handelen bepaalt.

Bakker en Rigg

De vierde studie die we bespreken is van Bakker en Rigg (2004). We zagen dat zij een docent typeren als een normatieve professional. Dit betekent onder andere dat docenten zich bewust zijn van hun persoonlijke waardeoriëntatie op grond waarvan zij keuzes maken (zie paragraaf 1.4.1). Om meer inzicht te krijgen in deze normatieve professionaliteit gebruiken Bakker en Rigg (2004, p. 80) de subjectieve onderwijstheorie van Kelchtermans (zie paragraaf 1.4.1). Conform deze theorie gaan zij na op welke wijze de zingeving aan kritische incidenten het handelen van docenten in concrete onderwijssituaties heeft beïnvloed (Bakker & Rigg 2004, pp. 196-

197). Een voorbeeld hiervan is zoals gezegd een lerares die dierbaren verloor en het daardoor belangrijk vindt om de dood bespreekbaar te maken in haar klas.

Bakker en Rigg (2004, p. 171) onderstrepen dat het gaat om relaties die leerkrachten zelf aangeven. Derhalve is er voorzichtigheid geboden om de relatie tussen de persoon van de leraar en haar of zijn professioneel handelen als een causale relatie te interpreteren. Het ligt in hun ogen meer voor de hand om te spreken van een complexe relatie waarbij naast levensgebeurtenissen en personen vele andere factoren en invloeden een rol spelen. Dit heeft tot gevolg dat niet wordt verhelderd wat de rol van ultieme levensdoelen bij de zingeving aan levensgebeurtenissen is. Bovendien blijft onduidelijk hoe deze zingeving de intentionaliteit van het professioneel handelen heeft beïnvloed.

Speelman

De vijfde studie die aan bod komt is van Speelman (2014). We zagen dat ze probeert om een nieuw concept voor de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs te ontwikkelen. Ze spitst zoals gezegd de normatieve professionaliteit van docenten toe op de samenhang tussen de persoonlijke waarden enerzijds en de keuze voor de doeloriëntatie van het vak levensbeschouwelijke vorming anderzijds (zie paragraaf 1.4.1). Dit betekent dat ze deze relatie op een meer abstract niveau onderzoekt, namelijk de pedagogische handelingsoriëntatie. Anders gezegd, ze richt zich niet zozeer op het handelen in concrete onderwijssituaties. Uit het onderzoek van Speelman komt naar voren dat docenten géén moeite hebben met het benoemen van hun persoonlijke waardenoriëntatie (zie paragraaf 1.4.1). Maar zij vinden het wel lastig om deze waarden te koppelen aan een doeloriëntatie voor de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen (Speelman, 2014, p. 208). Speelman schrijft dit toe aan het feit dat docenten levensbeschouwelijke vorming in verband brengen met traditionele godsdienstige opvattingen waarvan zijzelf afstand namen. Een voorbeeld hiervan is een theïstisch godsbeeld (zie paragraaf 1.4.3). Hoewel Speelman een relatie legt tussen waarden ofwel levensdoelen en pedagogische handelingsoriëntatie is niet helemaal helder hoe deze relatie tot stand komt en welke rol de zingeving aan levensgebeurtenissen bij deze relatie speelt.

Banning

De laatste studie die aan bod komt is van Banning. Hij gebruikt de theorie van Kelchtermans over het professioneel zelfverstaan van docenten (zie paragraaf 1.4.1). Volgens Banning (2015, p. 280) meldden de docenten die meewerkten aan zijn onderzoek dat er een sterke samenhang is tussen de domeinen intern ethos en relationeel-pedagogische gerichtheid van roeping. In termen van de theorie van Kelchtermans gaat het dan om de elementen beroepsmotivatie en taakopvatting van het professioneel zelfverstaan (zie paragraaf 1.4.1). De samenhang tussen deze twee componenten wordt volgens Banning gekenmerkt door een wederkerig geven en ontvangen. De leraren geven vanuit een intrinsieke motivatie aandacht en kundigheid aan hun leerlingen enerzijds en de leraren ontvangen op hun beurt waardering van hun leerlingen anderzijds. Deze waardering van leerlingen uit zich bijvoorbeeld in actieve deelname aan de lessen. Door deze wisselwerking tussen geven en ontvangen, blijven docenten intrinsiek gemotiveerd voor hun werk. Volgens Banning (2015, p. 280) vormt de samenhang tussen deze twee elementen van het professioneel zelfverstaan de wezenlijke grondstructuur van roeping. Deze structuur is vooral aanwezig bij het pedagogische handelen en in mindere mate aanwezig bij kwalificatie (zie paragraaf 1.4.2). Dit domein speelt in de beleving van leraren een ondergeschikte rol omdat zij op de eerste plaats iets willen betekenen voor hun leerlingen. Bovendien komt kwalificatie pas goed tot zijn recht als er sprake is van een positieve relatie tussen leraar en leerlingen. Als leraren hun intern ethos (beroepsmotivatie) wel in verband brengen met kwalificatie (taakopvatting), dan is er meestal sprake van passie voor het vak en wordt het vak van belang geacht voor de ontwikkeling van leerlingen (Banning, 2015, pp. 165-166).

Het komt er volgens Banning (2015, p. 308) op neer dat er een dynamische verhouding is tussen het 'binnen' en 'buiten' van roeping. Het 'binnen' betreft het intern ethos dat bij een aantal respondenten mede wordt ingekleurd en verdiept door het domein spirituele associatie (zie paragraaf 1.4.2). Het 'buiten' betreft vooral het domein relationeel-pedagogische gerichtheid en in minder mate kwalificatie, aldus Banning.

We constateren dat Banning een relatie legt tussen intern ethos (ultiem levensdoel) enerzijds en de intentionaliteit van het pedagogisch handelen anderzijds. Het blijkt om een subjectieve relatie te gaan en het wordt niet helemaal duidelijk wat de rol van zingeving aan levensgebeurtenissen in dit proces is. Wel merkt Banning op dat gebeurtenissen die bijdragen

aan de realisering van het intern ethos ervoor zorgen dat een docent haar of zijn werk als zinvol ervaart.

Overzien we het geheel dan constateren we dat er op verschillende manieren relaties worden gelegd tussen de elementen ultieme levensdoelen, zingeving aan levensgebeurtenissen en de intentionaliteit van professioneel handelen. Korthagen en De Muynck stellen dat ‘gestalts’ het duiden van en het handelen in concrete onderwijssituatie bepalen. Deze ‘gestalts’ omvatten behoeften, gevoelens, waarden, betekenissen en gedragstendenzen. Dit heeft tot gevolg dat niet helemaal duidelijk wordt welke rol ultieme levensdoelen precies spelen bij de duiding van situaties en op welke wijze deze duiding de intentionaliteit van het professioneel handelen mede bepaalt.

Kelchtermans stelt dat professioneel zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorie componenten van het persoonlijk interpretatiekader zijn. Deze componenten bepalen zowel de zingeving aan als het handelen in concrete beroepssituaties. Ook hier blijft onduidelijk wat de rol van ultieme levensdoelen bij deze zingeving is en hoe deze duiding de intentionaliteit van het professioneel handelen mede bepaalt.

Bakker en Rigg gebruiken de subjectieve onderwijstheorie van Kelchtermans. Conform deze theorie suggereren zij dat er een verbinding is tussen de zingeving aan gebeurtenissen enerzijds en de intentionaliteit van het professioneel handelen in concrete onderwijssituaties anderzijds (zie paragraaf 1.4.1). Het is niet helder wat de rol van ultieme levensdoelen bij deze zingeving is en hoe de verbinding tussen zingeving en de intentionaliteit van het handelen precies tot stand komt. Het is volgens Bakker en Rigg een complexe relatie waarin vele factoren een rol spelen.

Tot slot leggen Speelman en Banning een relatie tussen ultieme levensdoelen aan de ene kant en de intentionaliteit van het professioneel handelen op een meer abstract niveau aan de andere kant. Speelman legt een verbinding tussen waarden van docenten en de doeloriëntatie voor de levensbeschouwelijk vorming van leerlingen. Banning verbindt ultieme levensdoelen van docenten (intern ethos) met de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen en in mindere mate met het overdragen van vakinhoudelijke kennis.

We concluderen dat in geen enkele studie een verklaring wordt gegeven voor het verband tussen de elementen ultieme levensdoelen, zingeving en

de intentionaliteit van het pedagogisch handelen, zoals dat in de cognitief-motivationale benadering wordt gedaan. Dit wil zeggen dat deze studie de bestaande theorievorming op dit punt aanvult. Verder valt het ons op dat in de bovengenoemde theorieën de samenhang tussen persoon en professioneel handelen vooral op idiosyncratisch ofwel persoonlijk niveau wordt geduid. Emmons (1999, pp. 97-98) en Frijda (2007, pp. 1-4) stellen dat de cognitief-motivationale benadering de mogelijkheid biedt om een idiosyncratische en een nomothetische strategie te combineren. We verzamelen eerst kennis op idiografisch niveau door na te gaan wat de levensdoelen van een persoon zijn en op welke wijze mensen betekenis geven op grond van deze levensdoelen. Vervolgens overstijgen we het persoonlijke niveau door kennis te ontwikkelen op een meer abstract en universeel ofwel nomothetisch niveau. Volgens Frijda (2007, pp. 1-4) is er bij de kennisontwikkeling op het gebied van de cognitief-motivationale benadering de afgelopen decennia veel voortuitgang geboekt. Om deze reden durft hij zelfs te spreken over wetten. Het proces van zingeving aan gebeurtenissen op grond van de ultieme levensdoelen en de doorwerking hiervan in de intentionaliteit van het handelen verloopt volgens bepaalde mechanismen ofwel regelmatigheden. Anders gezegd, de cognitief-motivationale benadering is een verklarende theorie die het idiografische niveau overstijgt.

1.4.5 Ontwerpeisen aan een theoretisch model

Tegen de achtergrond van onze theoretische uitgangspunten (zie paragraaf 1.3) en onze literatuurstudie (zie de paragrafen 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3 en 1.4.4) kunnen we enkele ontwerpeisen voor een theoretisch model formuleren. In hoofdstuk 2 presenteren we een model dat aan deze ontwerpeisen voldoet.

Een eerste ontwerpeis is een theoretische onderscheiding van ultieme levensdoelen en niet-ultieme levensdoelen. Wij veronderstellen dat niet elk levensdoel of elke waarde op dezelfde wijze een drijfveer voor het handelen van leraren is. We menen dat 'uiteindelijkheid' of 'ultimiteit' de theoretische basis kan zijn voor een duidelijk onderscheid in levensdoelen. Op dit punt vullen we de besproken studies aan omdat daarin dit onderscheid niet duidelijk naar voren komt (zie paragraaf 1.4.1).

Een tweede ontwerpeis is het geven van ruimte aan transcendente en immanente verankeringen van levensdoelen. Uit het literatuuroverzicht (zie paragraaf 1.4.2) kwam naar voren dat er auteurs zijn die nauwelijks uitwerken welke vormen van verankering er zijn, dan wel eenzijdig het

accent leggen op een immanente of transcendente verankering. We zoeken naar een theoretisch model dat ruimte geeft om zowel de verankering van religieuze als niet-religieuze leraren te beschrijven en te verklaren.

Een derde ontwerpeis is dat het theoretisch model inzicht geeft in de verhouding tussen uiteindelijke levensdoelen en zingeving. Zingeving is het resultaat van een evaluatie van levensgebeurtenissen vanuit een bepaald ultiem levensdoel. Dat is een dynamisch proces dat zich in de tijd en in een context ontvouwt. Uit de literatuurstudie (zie paragraaf 1.4.3) bleek dat dit aspect onderbelicht is. In geen enkele studie wordt duidelijk wat de rol van ultieme levensdoelen is bij de zingeving aan gebeurtenissen. Bovendien richten we ons op de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen om na te gaan of deze wel of niet worden geduid als een ontmoeting met een andere werkelijkheid (zie paragraaf 1.3). In de literatuur is wel aandacht voor existentiële ervaringen, maar er wordt niet expliciet nagegaan of het om contingentie-ervaringen gaat die zowel religieus als niet-religieus geduid kunnen worden (zie paragraaf 1.4.3).

Een vierde ontwerpeis is dat het theoretisch model inzicht geeft in de doorwerking van zingeving in de intentionaliteit van het pedagogisch handelen van docenten. We constateerden dat er in de literatuur zowel een gerichtheid is op pedagogische keuzes in concrete onderwijssituaties als op de pedagogische handelingsoriëntatie van leraren. We spitsen ons theoretisch model toe op de pedagogische handelingsoriëntatie rond waardenvorming omdat we vermoeden dat hierin de doorwerking van zingeving waarneembaar zal zijn. Op het niveau van de doelen in concrete handelingsituaties is er sprake van een complexiteit (Bakker & Rigg, 2004) waardoor deze relatie niet of minder goed waarneembaar is.

1.5 Opzet van deze studie

Om de doelstelling van het onderzoek te bereiken en de hiervan afgeleide centrale onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, zetten we vier stappen die we hierna bespreken.

In hoofdstuk 2 komt de constructie van een conceptueel model aan bod. Dit is een verzameling van begrippen, waartussen causale relaties worden verondersteld (Verschuren & Doorewaard, 2007, p. 279). We gebruiken zoals gezegd de motivatietheorie van Frijda als een “bril” om naar het levensverhaal van docenten te kijken (zie paragraaf 1.3). Gezien vanuit dit perspectief gaat het zowel om ultieme levensdoelen van docenten als

om de zingeving aan levensgebeurtenissen in het licht van deze ultieme levensdoelen. Bovendien suggereert deze motivatietheorie dat deze ultieme doelen, via de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen, zijn verbonden met de intentionaliteit van het pedagogisch handelen. Wij veronderstellen dat mensen zich oriënteren in hun leven met behulp van religie (zie paragraaf 1.3). We beschrijven en verklaren deze religieuze oriëntatie door gebruik te maken van het conceptueel model. Dit gebeurt door na te gaan hoe docenten religie gebruiken bij het bepalen van hun ultieme levensdoelen en het duiden van onverwachte gebeurtenissen op grond van deze ultieme levensdoelen. Daarnaast gebruiken we het conceptueel model om te beschrijven en te verklaren welke samenhang er is tussen de ultieme levensdoelen van docenten en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen. Tot slot specificeren we de twee centrale vragen door het formuleren van deelvragen.

In hoofdstuk 3 presenteren we het onderzoekstechnisch ontwerp. Na de keuze van een onderzoeksstrategie, construeren we mede op basis van het conceptueel model een topiclist en interviewinstructies voor de interviewer. Een topic list is een reeks van onderwerpen die een interviewer tijdens het interview aan de orde wil stellen. We gebruikten deze topic list bij het houden van semigestructureerde interviews met leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs. Tevens ontwikkelden we interviewinstructies voor de interviewer. Een belangrijk onderdeel daarvan is het doorvragen op gegeven antwoorden van respondenten (probing questions). Daarna staan we stil bij de selectie en werving van respondenten, de dataverzameling en de wijze waarop het onderzoeksmateriaal is geanalyseerd.

In de hoofdstukken 4 tot en met 6 presenteren we de onderzoeksresultaten. We gebruiken deze analyse van de data om de deelvragen te beantwoorden. Bovendien gebruiken we de analyseresultaten om het conceptueel model verder te ontwikkelen. Deze werkwijze komt voort uit een iteratieve onderzoekbenadering. Hierin gaat een onderzoeker voortdurend heen en weer tussen de analyse van de data en het theoretisch kader van een onderzoek).

In hoofdstuk 7 worden de resultaten van het onderzoek samengevat en bereflecteerd. We reflecteren op de beantwoording van de deelvragen door het beantwoorden van de twee centrale vragen waaruit deze deelvragen zijn afgeleid en het trekken van conclusies. Bovendien doen we op basis van deze reflectie aanbevelingen voor zowel verder onderzoek als

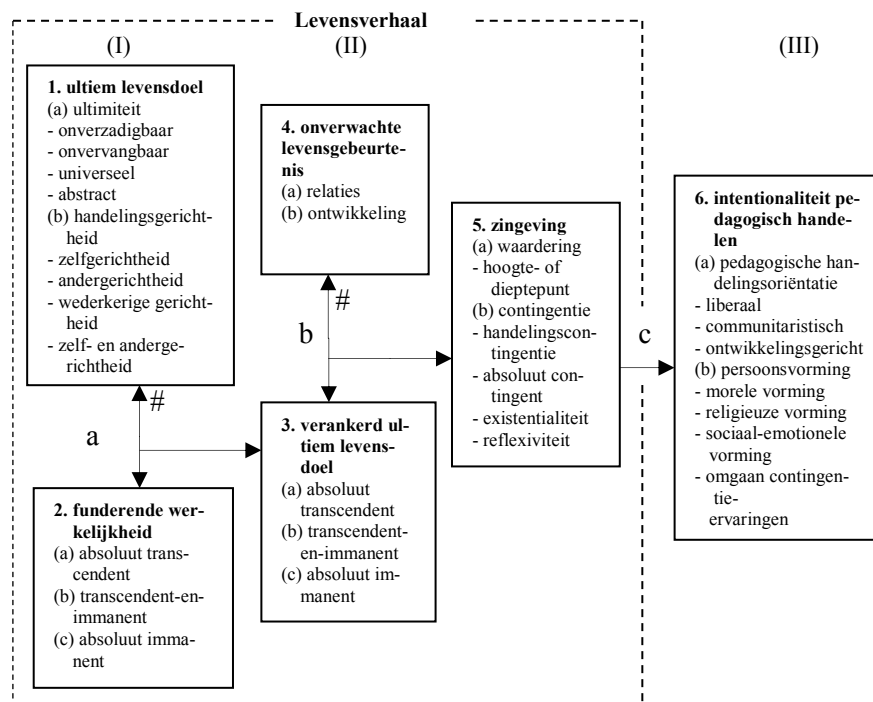
voor het opleiden van beginnende docenten en voor de reflectie van professionals die betrokken zijn bij vormingsprocessen van kinderen, jongeren en volwassenen.

Conceptueel model

Zoals gezegd kiezen we in dit onderzoek voor de combinatie van een narratieve en een cognitief-motivationele aanpak. Op basis van beide benaderingen én onze vraagstelling hebben we zes kernbegrippen (zie figuur 2.1) geselecteerd die we in dit hoofdstuk verhelderen. Deze omschrijvingen zijn het resultaat van een iteratief proces. Dit wil zeggen dat de theoretische omschrijvingen op basis van een literatuurstudie indien nodig worden aangevuld, gewijzigd of verfijnd met inzichten vanuit de analyseresultaten van de interviews met leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs. De resultaten van de genoemde werkwijze rekenen we tot de begripsontwikkeling en bespreken we om deze reden in dit hoofdstuk. Verder gebruiken we als hulpmiddel een conceptueel model. Ruwweg is een conceptueel model een verzameling van begrippen, waartussen bepaalde relaties worden verondersteld (Verschuren & Doorewaard, 2007, p. 279).

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. We beschrijven het conceptueel model in vogelvlucht (paragraaf 2.1). Daarna behandelen we de zes kernbegrippen uit het conceptueel model (paragraaf 2.2). Vervolgens komt de dimensie handelingsgerichtheid van het kernbegrip ultiem levensdoel aan bod dat door iteratie tot stand is gekomen (paragraaf 2.3). Verder komen de relaties tussen de zes kernbegrippen aan bod (paragraaf 2.4). Tot slot specificeren we de twee centrale vragen door het formuleren van deelvragen (zie paragraaf 2.5).

Figuur 2.1 Conceptueel model voor verankerde ultieme levensdoelen, zingeving en religie in het levensverhaal van leraren en de invloed daarvan op de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen



Legenda

- I, II en III: onderdelen van het conceptueel model.

- 1 tot en met 6: kernbegrippen.

- $\begin{array}{c} X \\ \updownarrow \\ Y \end{array} \rightarrow Z$: een confrontatie tussen twee fenomenen X en Y wordt voorgesteld door een verticale dubbele pijl uit het midden waarvan een enkelvoudige horizontale pijl vertrekt, uitmondend in een resultaat Z.

- #: een hekje bij een pijlpunt duidt het objectsysteem in een confrontatie aan. Als we kijken wat in de confrontatie de consequenties zijn van Y voor X dan noemen we X het objectsysteem en Y het referentiesysteem.

- $X \rightarrow Y$: causale invloed van X op Y (zie relatie c).

2.1 Het conceptueel model in vogelvlucht

Met het conceptueel model kan systematisch worden nagegaan welke rol religie speelt in de levensverhalen van leraren en welke samenhang er is tussen hun levensverhalen aan de ene kant en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen aan de andere kant. Wij willen met dit model voldoen aan de vier ontwerpcriteria die zijn genoemd op basis van een beschrijving van de status quaestionis (zie paragraaf 1.4.5). Het model gaat uit van de gedachte dat personen in de laatmoderne tijd hun identiteit uitdrukken in een levensverhaal. Gezien vanuit de cognitief-motivationale theorie van Frijda (2007, pp. 4-8) zijn er twee relaties van belang in een levensverhaal.

De eerste relatie is de verankering van ultieme levensdoelen in een funderende werkelijkheid (zie figuur 2.1, relatie a). Volgens de zojuist genoemde theorie van Frijda handelen personen op grond van ultieme levensdoelen (zie paragraaf 1.3). Om beter te begrijpen hoe docenten bij het nastreven van hun ultieme levensdoelen van religie gebruik maken, onderzoeken we hoe religie mede bepaalt welke invulling docenten geven aan de handelingsgerichtheid van hun levensdoelen. Tevens gaan we na welke rol religie speelt bij de verankering van levensdoelen in een funderende werkelijkheid.

De tweede relatie in het model is de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen in het licht van een verankerd ultiem levensdoel (zie figuur 2.1, relatie b). Volgens de motivatietheorie van Frijda (2007, pp. 4-8) interpreteren personen levensgebeurtenissen door deze te evalueren op grond van hun levensdoelen. Om de rol van religie bij deze zingeving te achterhalen, richten we ons op de interpretatie van onverwachte levensgebeurtenissen. Reden hiervan is dat wij onverwachte gebeurtenissen verstaan als contingentie-ervaringen. Deze ervaringen kan men interpreteren als een ontmoeting met een andere werkelijkheid (Wuchterl, 2011, pp. 10-12). Hierdoor verwerven we ook nu weer meer inzicht in de wijze waarop docenten bij hun levensoriëntatie van religie gebruik maken.

De derde relatie in het model is een causaal effect (zie legenda bij figuur 2.1) tussen de verankerde ultieme levensdoelen, via de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen, en de intentionaliteit van het pedagogisch handelen (zie figuur 2.1, relatie c). Op grond van de cognitief-motivationale benadering (Frijda, 2007, pp. 4-8) veronderstellen wij dat de

verankerde ultieme levensdoelen via de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen als causaal effect hebben: de intentionaliteit van het pedagogisch handelen. Om meer inzicht te krijgen in de wijze waarop deze causale afhankelijkheid tot stand komt, volgen wij de identiteitstheorie van Ricoeur (2005, p. 193). Kortgezegd suggereert hij dat leraren de handelingsgerichtheid van de nagestreefde ultieme levensdoelen gebruiken om invulling te geven aan hun pedagogische handelingsoriëntatie. Zoals gezegd spitsen wij deze handelingsoriëntatie toe op persoonsvorming van leerlingen. De reden hiervan is dat leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs een bijzondere taak hebben: de persoonsvorming van leerlingen vanuit een christelijke perspectief (zie paragraaf 1.1). Wij beperken ons bij de persoonsvorming tot de waardenvorming en veronderstellen dat deze de morele, religieuze en sociaal-emotionele vorming en het leren omgaan met contingentie-ervaringen omvat.

Samenvattend: we denken de rol van religie in het levensverhaal van leraren op het spoor te komen door na te gaan hoe ze invulling geven aan de handelingsgerichtheid van hun ultieme levensdoelen. Bovendien doen we dit door na te gaan hoe ze hun ultieme levensdoelen verankeren in een funderende werkelijkheid en zin geven aan onverwachte levensgebeurtenissen in het licht van deze verankerde ultieme levensdoelen. Verder vermoeden we dat de handelingsgerichtheid van levensdoelen via de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen is verbonden met de pedagogische handelingsoriëntatie van leraren die wij toespitsen op de waardenvorming als onderdeel van de persoonsvorming. Deze waardenvorming omvat de morele, religieuze en sociaal-emotionele vorming en het leren omgaan met contingentie-ervaringen.

2.2 Kernbegrippen

Deze paragraaf verheldert de zes kernbegrippen van deze studie, te weten (1) een ultiem levensdoel (paragraaf 2.2.1), (2) een funderende werkelijkheid (paragraaf 2.2.2), (3) een verankerd ultiem levensdoel (paragraaf 2.2.3), (4) een onverwachte levensgebeurtenis (paragraaf 2.2.4), (5) zingeving (paragraaf 2.2.5) en (6) de intentionaliteit van pedagogisch handelen (paragraaf 2.2.6).

2.2.1 Ultiem levensdoel

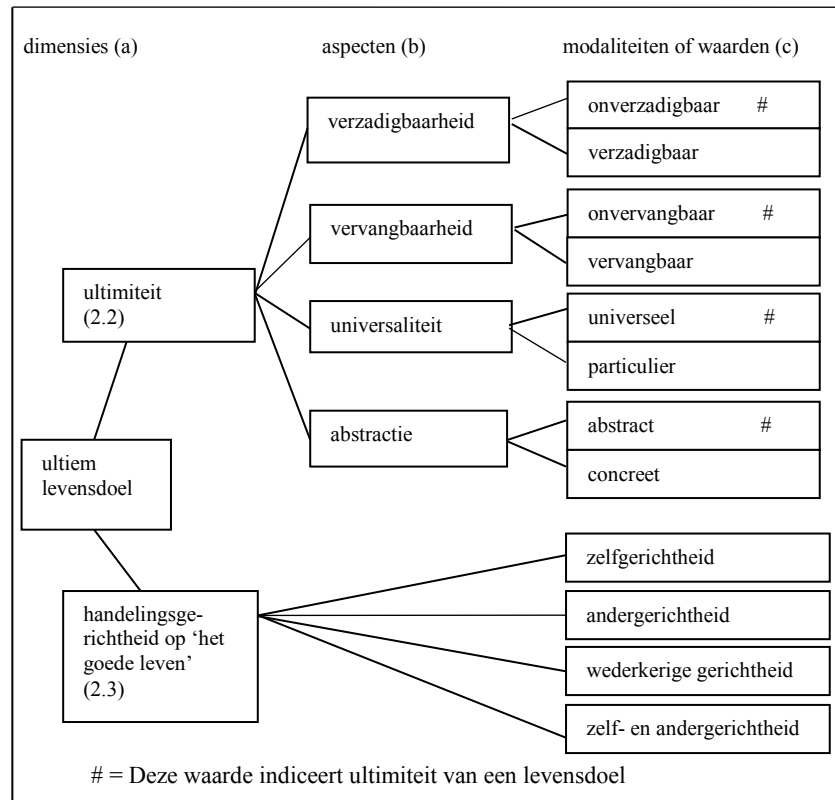
Zoals gezegd kiezen wij ervoor om het levensverhaal van leraren te onderzoeken met behulp van de motivatietheorie van Frijda. Een eerste uitgangspunt van deze theorie is dat elke persoon handelt op grond van belangen, waarbij we onderscheid maken tussen bron- en oppervlaktebelangen. Wij gebruiken zoals gezegd de term ultiem levensdoel voor een bronbelang van een persoon en een oppervlaktebelang duiden we aan met de term niet-ultiem levensdoel (zie paragraaf 1.3).

Een aanname in de motivatiepsychologie is dat doelen van personen hiërarchisch zijn georganiseerd (Emmons, 1999, pp. 22-23). Dit wil zeggen dat mensen doelen aaneen kunnen schakelen, waarbij het ene doel weer een middel kan worden om een ander doel te bereiken. Hierdoor ontstaat een complex netwerk van ultieme en niet-ultieme doelen. Wij noemen dit complexe netwerk een persoonlijke doeleindenhiërarchie (Verschuren, 2008, pp. 80-81). Hoewel ultieme doelen vaak onbewust en impliciet aanwezig zijn en door de persoon in kwestie nog niet eerder zijn verwoord, zijn deze toegankelijk voor het bewustzijn (Emmons, 1999, pp. 22-23). Hoe herkennen we een ultiem levensdoel in een persoonlijke doeleindenhiërarchie? Om deze vraag te beantwoorden hebben we criteria nodig op grond waarvan we ultieme en niet-ultieme doelen van elkaar kunnen onderscheiden. Wij gebruiken de aspecten verzadigbaarheid, vervangbaarheid, universaliteit en abstractie om te bepalen of er wel of geen sprake is van ultimiteit bij levensdoelen. Deze aspecten zijn variabelen met elk twee modaliteiten ofwel waarden, waarbij ultimiteit steeds wordt geïndiceerd door de eerste van beide genoemde waarden (zie figuur 2.2). Hierna werken we deze criteria verder uit.

Onverzadigbaarheid

De eerste waarde die ultimiteit van een levensdoel indiceert is onverzadigbaar. Dit betekent dat we een doel blijven nastreven, ook na een moment van verzadiging. Volgens Strasser komt dit doordat onverzadigbare doelen paradoxaal van karakter zijn (Strasser, 1956, pp. 165-168). Met paradoxaal bedoelt hij dat het ontstaan van ultieme doelen niet helemaal in onze handen ligt. Enerzijds is de bereidheid nodig van een persoon om een onverzadigbaar doel na te streven. Anderzijds wordt een persoon gegrepen door een dergelijk doel. Dit betekent volgens Strasser dat aan de oorsprong van

Figuur 2.2 Taxonomie van het kernbegrip ultiem levensdoel



ultieme doelen een verlangen ligt. Bij een verlangen gaat het om zoiets als passie, hartstocht, gegrepen zijn, overweldigd worden, aangetrokken worden, geboeid raken, et cetera. Mensen worden gegrepen door een doel en kunnen niet anders dan het nastreven. Anders gezegd, een ultiem doel is niet gezocht, gewild of bedacht, maar meta-intentioneel en een categorie van het hart (Strasser, 1956, p. 165). Mensen ervaren in het dagelijkse leven dat een onverzadigbaar doel hen overstijgt en niet ophoudt te bestaan, ook niet na een moment van verzadiging (Strasser, 1956, pp. 260-261).

Onvervangbaarheid

De tweede waarde die ultimiteit van een levensdoel indiceert is onvervangbaar. Om ons leven als zinvol te ervaren is het belangrijk om er samenhang en richting aan te geven (zie paragraaf 1.2). Dit gebeurt door uit de ultieme levensdoelen, die louter als een abstracte mogelijkheid in onze verbeelding bestaan, niet-ultieme doelen af te leiden en middelen om deze te realiseren (Strasser, 1956, pp. 165-166). Ricoeur (2005, p. 193) spreekt in dit verband van een levensplan. Hij bedoelt daarmee dat we onze ultieme doelen vertalen naar niet-ultieme doelen voor een bepaald levensgebied zoals het beroepsleven, het gezinsleven, vrije tijd, et cetera. Op deze manier helpen ultieme levensdoelen ons om eenheid en richting te geven aan de totaliteit van onze handelingen, aldus Ricoeur (zie ook paragraaf 2.3.).

Universaliteit

De derde waarde die ultimiteit van een levensdoel indiceert is universaliteit. Strasser stelt dat doelen een zekere ordening kennen. Er is een type doelen dat voor de mensheid als geheel van belang is. Het gaat dan bijvoorbeeld om waarden zoals het goede, wereldvrede, gezondheid en gelukkig zijn (Strasser, 1956, p. 165). Bij particuliere doelen is dat niet het geval omdat deze uitsluitend van belang zijn voor de persoon in kwestie.

Abstractie

De vierde waarde die ultimiteit van een levensdoel indiceert dat dit doel abstract is. Abstract betekent hier dat het gaat om doelen die niet-intentioneel geformuleerd zijn. Anders gezegd, niet omschreven in operationele termen (Strasser, 1956, p. 165). Het komt erop neer dat er in de omschrijving van een levensdoel geen verwijzingen zijn naar handelingen in het dagelijkse leven (Emmons, 1999, pp. 51-55 & pp. 199-200). Omgekeerd zijn er bij een niet-ultiem doel wel verwijzingen naar concrete handelingen in het dagelijkse leven. Een abstract doel is bijvoorbeeld gezond blijven. een niet-ultiem doel zou in dit geval zijn, drie keer per week tien kilometer hardlopen.

2.2.2 Funderende werkelijkheid

Om de relatie tussen ultieme levensdoelen en religie te onderzoeken volgen wij Tillich (1963, p. 4) die in dit verband het begrip ‘ultimate concern’ gebruikt. Hij omschrijft een ‘ultimate concern’ als het antwoord op de vraag wat zin geeft aan mijn leven. Anders gezegd, het is de functie van religie om een ultiem doel aan ons leven te geven. Wij veronderstellen dat een ‘ultimate concern’ identiek is aan het eerder genoemde begrip ‘ultiem levensdoel’. De psycholoog Emmons (1999, pp. 6 & pp. 94-96) neemt het begrip over van Tillich, maar bij hem kunnen mensen meerdere ultieme levensdoelen hebben. Daarom spreekt hij van ‘ultimate concerns’ in meervoud. Verder gaat Emmons ervan uit dat er naast religieuze ook niet-religieuze ultieme levensdoelen zijn. Dit onderscheid is van belang omdat we in het Nederlandse katholieke basisonderwijs vermoedelijk leraren aantreffen die zichzelf als ongelovig beschouwen.

Volgens de psycholoog Baumeister (1991, p. 40) hebben mensen behoefte aan een grond voor hun levensdoelen. Iets dat het vermogen heeft om hun ultieme doelen te rechtvaardigen zonder dat het zelf een verdere rechtvaardiging nodig heeft. Hij noemt deze uiteindelijke rechtvaardigingsgrond een ultieme waardenbasis. Hiervoor gebruiken wij in deze studie de term funderende werkelijkheid. Wij veronderstellen dat er religieuze en niet-religieuze vormen van een funderende werkelijkheid zijn. De reden hiervan is zoals gezegd dat mensen in de westerse samenleving de optie hebben om te geloven binnen en buiten institutionele verbanden zoals een synagoge of een kerk of een moskee en om zichzelf als ongelovig te beschouwen (zie introductie, hoofdstuk 1).

Om te begrijpen hoe mensen een funderende werkelijkheid interpreteren volgen wij de theoloog Van der Ven (1996, pp. 45-52; 1998, pp. 241-249). Hij deed onderzoek naar de godsbeelden van mensen in de westerse samenleving. Op basis van zijn onderzoeken proberen wij om de persoonlijke duidingen van een funderende werkelijkheid te interpreteren langs een continuüm (Scherer-Rath & Van den Brand, 2012). De posities op dit continuüm worden bepaald door het denken van personen over de verhouding tussen de invloed van een Hogere Macht aan de ene kant en de menselijke invloed aan de andere kant. Op grond van het denken over deze verhouding kunnen we twee uitersten formuleren, te weten een ‘absoluut transcendente’ en een ‘absoluut immanente’ duiding. Tussen de zojuist genoemde uitersten bevindt zich de tussenpositie waarin immanentie en

transcendentie worden gecombineerd die wij aanduiden met de uitdrukking 'transcendent-en-immanent'. Hierna werken we deze drie posities verder uit.

Absoluut transcendent

Wij noemen een duiding van een funderende werkelijkheid die is gebaseerd op een theïstisch beeld van een Hogere Macht een 'absoluut transcendente duiding'. In deze duiding wordt het leven van mensen volledig bepaald door een Hogere Macht (theocentrisch).

Absoluut immanent

Bij een 'absoluut immanente duiding' veronderstellen mensen dat hun leven exclusief wordt bepaald door mensen en de immanente werkelijkheid waarin ze leven (antropocentrisch). We onderscheiden drie vormen van een 'absoluut immanente duiding' (Bucher, 2007, p. 33). De eerste vorm van een immanente interpretatie van een funderende werkelijkheid is een '*kosmisch natuurlijke* duiding' waarbij een ordening in de natuur, kosmos of het eigen lichaam als de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van de nagestreefde levensdoelen wordt gezien. De tweede vorm van een immanente interpretatie van een funderende werkelijkheid is 'een *sociaal immanente* duiding' waarbij medemensen de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van de ultieme levensdoelen zijn. De derde en laatste vorm van een immanente interpretatie van een funderende werkelijkheid is een '*individueel immanente* duiding' waarbij de eigen persoon als de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van de nagestreefde levensdoelen wordt gezien. Men zou kunnen zeggen dat deze mensen denken, dat de totstandkoming en de realisering van levensdoelen helemaal in hun eigen handen ligt (Van Tongeren, 2012, p. 53).

Transcendent-en-immanent

Volgens Van der Ven wordt het godsbeeld van moderne westerse mensen, en dus ook hun duiding van een funderende werkelijkheid, gekenmerkt door een bipolariteit: transcendent versus immanent. Als religie een rol speelt in de westerse samenleving doet ze dat volgens Van der Ven in termen van deze bipolariteit (Van der Ven, 1996, pp. 45-52; 1998, pp. 241-249). Dit betekent dat het denken van mensen over een funderende werke-

lijkheid gekenmerkt wordt door de onderlinge samenhang tussen transcendentie en immanentie. In deze studie onderscheiden wij twee vormen van deze bipolariteit: 'immanente transcendentie' en 'transcendente immanentie'. Wij gebruiken voor deze twee vormen de verzamelterm 'transcendent-en-immanent'.

'Immanente transcendentie' betekent dat een Hogere Macht invloed uitoefent op het leven van mensen, maar het staat hen vrij om deze invloed toe te laten of te negeren. Van der Ven suggereert dat een immanent transcendente duiding twee aspecten heeft (Pieper & Van der Ven, 1998). Het eerste aspect is een *individueel* transcendent-en-immanente duiding waar mensen een Hogere Macht als een bron van fundamenteel vertrouwen zien, die hen nooit in de steek zal laten bij de realisering van hun levensdoelen. Het tweede aspect is een *ontologisch* transcendent-en-immanente duiding. Dat wil zeggen dat een Hogere Macht invloed heeft op het bestaan van mensen en dus ook op hun nagestreefde levensdoelen. Maar er blijft nog ruimte voor immanentie.

'Transcendente immanentie' betekent dat mensen zichzelf overstijgen en via hun handelingen in contact komen met een Hogere Macht op grond waarvan ze hun opvattingen en handelingen kunnen rechtvaardigen. Er zijn twee vormen van 'transcendente immanentie'. De eerste is een *sociaal* transcendent-en-immanente duiding en dat wil zeggen dat men een Hogere Macht ervaart in de vriendschap tussen mensen. De tweede is een *kosmisch* transcendent-en-immanente verankering en daarbij ervaart men een Hogere Macht in de schoonheid van de natuur.

2.2.3 Verankerd ultiem levensdoel

Het derde kernbegrip een verankerd ultiem levensdoel is nauw verbonden met het zojuist besproken kernbegrip funderende werkelijkheid. *Verankering* betekent dat een persoon haar of zijn levensdoelen verbindt met (a) een absoluut transcendente, (b) een transcendent-en-immanente of (c) een absoluut immanente funderende werkelijkheid, met als resultaat een verankerd ultiem levensdoel. Deze verankering wordt dus bepaald door een persoonlijke interpretatie van een funderende werkelijkheid. Dit betekent dat de vormen van verankering overeenstemmen met de hiervoor genoemde interpretaties van een funderende werkelijkheid (zie paragraaf

2.2.2). Ziet een leraar bijvoorbeeld haar of zijn moeder of vader als de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van haar of zijn levensdoel dan is er sprake van een sociaal immanente verankering.

2.2.4 Onverwachte levensgebeurtenis

We schreven in paragraaf 2.1 dat wij ons richten op onverwachte levensgebeurtenissen om de rol van religie bij de zingeving aan levensgebeurtenissen te onderzoeken. Dit aspect werken we verder uit in paragraaf 2.2.5 over zingeving. We richten ons nu eerst op de definiëring van het kernbegrip levensgebeurtenis en bespreken daarna een indeling van deze gebeurtenissen.

Levensgebeurtenis

De omschrijving van het kernbegrip levensgebeurtenis ontleen we aan de narratieve psychologie waar veel onderzoek is gedaan naar de vorming van levensverhalen. Basisidee is dat mensen door het vertellen van hun levensverhaal betekenis en ordening geven aan gebeurtenissen en daarin hun identiteit uitdrukken (Westerhof & Bohlmeijer, 2010, p. 195). Bij de constructie en reconstructie van levensverhalen maken we gebruik van autobiografische herinneringen aan gebeurtenissen (Singer & Bluck, 2001; Singer, 2004; 2013). Deze herinneringen liggen opgeslagen in het episodische geheugen en hebben voor het grootste deel te maken met onszelf en wie we zijn. Niet alle herinneringen zijn even belangrijk. Sommige autobiografische herinneringen zijn belangrijk voor de vorming en het in stand houden van ons levensverhaal en worden *identiteitsherinneringen* genoemd. Als we aan onszelf en anderen willen uitleggen wie wij zijn, vertellen we juist deze identiteitsherinneringen die betrekking hebben op belangrijke gebeurtenissen uit ons leven. Deze herinneringen zijn zeer levendig, staan ons helder voor de geest en roepen nog steeds emoties bij ons op. Dat laatste is volgens Singer en Bluck (2001) het geval omdat identiteitsherinneringen nauw verbonden zijn met belangrijke doelen en verlangens in ons leven. De emoties die de herinneringen begeleiden informeren ons over de vorderingen die we maken bij het realiseren van een belangrijk doel. Woede ontstaat bijvoorbeeld als iemand of iets de persoon in kwestie hindert bij het bereiken van een belangrijk doel. Een persoon kan dus op grond van de emoties die horen bij identiteitsherinneringen bij zichzelf na-

gaan of haar of zijn leven zich wel of niet in de gewenste richting ontwikkelt. Wij veronderstellen dat de identiteitsherinneringen zoals Singer en Bluck die omschrijven zijn verbonden met de ultieme levensdoelen van een persoon. Dit wil zeggen dat we in deze studie de term levensgebeurtenis gebruiken voor identiteitsherinneringen.

Een narratieve benadering en de cognitief-motivationele theorie van Frijda sluiten goed op elkaar aan. De identiteitsherinneringen zoals Singer en Bluck die omschrijven, verbinden wij met het idee van Frijda dat gebeurtenissen onze aandacht trekken omdat deze raken aan onze ultieme levensdoelen zoals we in paragraaf 1.3 hebben beschreven. We beschreven ook dat de theorie van Frijda veronderstelt dat de zingeving aan een gebeurtenis mede bepaalt welke emoties er ontstaan. Dit komt overeen met de mening van Singer en Bluck dat emoties ons informeren over de voorde-ningen die we maken bij het realiseren van een doel. Een belangrijk verschil tussen beide theorieën is dat Frijda (2007, pp. 4-8) veronderstelt dat emoties mede de intentionaliteit van ons handelen bepalen.

Relaties en ontwikkeling

Tot slot staan we stil bij de ordening van levensgebeurtenissen. We nemen een indeling van Schroots en Assink (2005, p. 185) als uitgangspunt, die negen categorieën en veertig modaliteiten onderscheiden. Omwille van de overzichtelijkheid en de veronderstelde betekenis voor leraren vereenvoudigen wij de zojuist genoemde indeling en werken met twee categorieën en acht modaliteiten.

Een eerste categorie van levensgebeurtenissen vormen *relaties*. Bij deze categorie draait het om gebeurtenissen die te maken hebben met bekende anderen van de persoon in kwestie. Deze omvat vier modaliteiten, namelijk (a) begin, (b) succes, (c) falen en (d) einde in/van relaties met bekende anderen. We geven enkele voorbeelden. Er is sprake van het begin van een relatie bij de geboorte van een kind. Bij succes in een relatie gaat het om het oplossen van een arbeidsconflict. Omgekeerd is er sprake van falen in een relatie als er problemen zijn in de partnerrelatie. Bij het beëindigen van relaties gaat het om een scheiding of een dierbare verliezen aan de dood.

Een tweede categorie van levensgebeurtenissen is *ontwikkeling*. Het gaat om gebeurtenissen die te maken hebben met de eigen ontwikkeling en de gezondheid van een persoon. De vier modaliteiten zijn: (a) bijdragen aan, (b) belemmering voor de ontwikkeling van een persoon, (c)

bijdragen aan en (d) belemmering voor de lichamelijke of geestelijke gezondheid van een persoon. Een voorbeeld van een bijdrage aan de ontwikkeling van een persoon is het behalen van een diploma aan een pabo door een leraar in opleiding. Er is bijvoorbeeld sprake van een belemmering in de ontwikkeling van een persoon als deze doubleert op de middelbare school. We hebben te maken met een bijdrage aan de lichamelijke gezondheid van een persoon als hij of zij volledig is hersteld van kanker. Omgekeerd is er sprake van een belemmering voor de geestelijke gezondheid als men lijdt aan een depressie.

Samenvattend: in dit onderzoek beperken wij ons tot identiteitsbepalende levensgebeurtenissen op het gebied van relaties en ontwikkeling. Deze gebeurtenissen staan ons nog helder voor de geest en kunnen nog steeds emoties bij ons oproepen. Ook zijn ze nauw verbonden met de ultieme levensdoelen die we nastreven.

2.2.5 Zingeving

In deze paragraaf beschrijven we de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen vanuit twee perspectieven, te weten (a) *waardering* en (b) *contingentie*. Onder zingeving verstaan wij in deze studie de betekenis die een persoon geeft aan een (on)verwachte levensgebeurtenis.

Ad a. Waardering

Het eerste perspectief op zingeving is de cognitief-motivationale theorie van Frijda. Deze veronderstelt dat de waardering van een gebeurtenis haar grond vindt in de ultieme doelen van een persoon (Frijda, 2007, pp. 4-8). Waardeert iemand een gebeurtenis dan vraagt hij of zij zich af: wat betekent deze voor de realisering van mijn levensdoelen? Een hoogtepunt draagt bij aan de totstandbrenging van de nagestreefde levensdoelen. Omgekeerd is een dieptepunt een belemmering voor het realiseren van de nagestreefde levensdoelen. Het gaat dus steeds om een subjectieve waardering. Dit betekent, dat vergelijkbare gebeurtenissen door mensen verschillend kunnen worden geïnterpreteerd. De ene leraar duidt bijvoorbeeld zittenblijven als een hoogtepunt omdat het gunstig is geweest voor haar ontwikkeling. Zij doet de volgende uitspraak over doubleren: "Het is een hoogtepunt omdat het daarna weer goed ging met mij." Bij een andere leraar is juist het tegenovergestelde het geval. Ze benoemt zittenblijven als

een dieptepunt omdat ze als enige van haar vriendengroep bleef zitten. Ze zegt: “[Het doubleren was] heel vervelend want al mijn vriendinnen gingen door en ik moest achterblijven [in een andere groep].”

Verder suggereert de theorie van Frijda dat emoties voortkomen uit de subjectieve waardering van een gebeurtenis (Frijda, 2007, pp. 4-8). Iemand ervaart positieve emoties als een gebeurtenis in haar of zijn ogen de nagestreefde levensdoelen bevredigt of belooft dit te gaan doen. Omgekeerd wordt iemand negatieve emoties gewaar als in haar of zijn perceptie een gebeurtenis de realisering van levensdoelen schaadt of dreigt dit te gaan doen. Wij volgen Lazarus (1999, pp. 193-255) die suggereert dat elke emotie een ‘relationeel kernthema’ heeft dat correspondeert met de persoonlijke waardering van een situatie. ‘Boosheid’ bestaat bijvoorbeeld typisch uit het ervaren van een belemmering op weg naar het doel. Voor ‘opluchting’ is kenmerkend dat een hindernis op weg naar de realisering van een doel ten gunste is veranderd of verdwenen en ‘gelukkig zijn’ duidt op voortgang maken naar of het bereiken van een doel, aldus Lazarus.

Ad b. Contingentie

Het tweede perspectief op zingeving is de contingentietheorie van Wuchterl (2011, pp. 35-44). Gezien vanuit contingentie onderscheidt hij vier kenmerken van zingeving die we hierna verhelderen, te weten (1) handelingscontingentie, (2) ontologische contingentie, (3) existentialiteit en (4) reflexiviteit.

Ad 1. Handelingscontingentie

Het eerste kenmerk van contingentie is handelingscontingentie. Dit wil zeggen dat mensen vroeg of laat te maken krijgen met gebeurtenissen die hun overkomen zonder dat ze deze kunnen voorkomen of verhinderen (absoluut contingent). Er is geen enkele manier waarop ik of een andere persoon zodanig had kunnen handelen dat deze gebeurtenis voorkomen had kunnen worden. Deze gebeurtenissen onttrekken zich aan de controle van de rede en het gaat om het onverwachte en het oncontroleerbare in onze levensloop. De vraag rijst hoe we deze gebeurtenissen herkennen in het levensverhaal van een persoon. Wij vullen Wuchterl aan op dit punt en werken kort twee deelaspecten van handelingscontingentie uit, namelijk verwachting en verantwoordelijkheid. Beide zijn variabelen met elk twee waarden, waarbij absoluut contingent steeds slaat op de eerste van de genoemde waarden: (1) *onverwacht* – verwacht, (2) *passief* en actief.

Een gebeurtenis is in de ogen van een persoon ‘onverwacht’ als deze niet overeenstemt met de verwachte ontwikkeling van haar of zijn eigen levensverhaal. Er ontstaat een breuk in voortgang van de biografie en de persoon staat voor de opgave om deze te herstellen (Ricoeur, 1986, p. 18). Volgens Giddens (1991, p. 54) komt de identiteit van een persoon mede tot uitdrukking in de wijze waarop iemand deze breuk in haar of zijn levensverhaal herstelt. Verder is een gebeurtenis passief als deze in de perceptie van een persoon door toedoen van iemand of iets anders tot stand is gekomen. Kortom, wij verstaan handelingscontingentie als een onverwachte gebeurtenis die iemand overkomt door toedoen van iemand of iets anders.

Ad 2. Ontologische contingentie

Het tweede kenmerk van contingentie is ontologische contingentie. Dit wil zeggen dat fenomenen in de werkelijkheid niet noodzakelijk zijn ofwel deze hadden er ook niet of anders kunnen zijn. Het betekent bijvoorbeeld dat gebeurtenissen in een levensverhaal mogelijk zijn en niet noodzakelijk en dat er voor elke zingeving aan een (onverwachte) levensgebeurtenis een andere zingeving mogelijk is. Het gaat dus altijd om subjectieve interpretaties van gebeurtenissen die van elkaar kunnen verschillen. Wij volgen Wuchterl (2011, pp. 40-44) die van mening is dat personen op drie verschillende manieren betekenis kunnen geven aan onverwachte gebeurtenissen. Bij contingentie-*ontkenning* laat iemand niet toe dat er grenzen zijn aan de mogelijkheden van het rationele handelen. Iemand blijft bijvoorbeeld wanhopig zoeken naar een medicijn voor of behandeling tegen een ongeneeslijke ziekte waardoor hij of zij is getroffen. Bij contingentie-*erkenning* accepteert iemand dat er een grens is aan de mogelijkheden van het rationele handelen. Bij contingentie-*ontmoeting* accepteert iemand niet alleen de grens van haar of zijn handelen en denken, maar ziet deze ook als een ontmoetingsplaats met een andere werkelijkheid voorbij deze grens.

Ad 3. Existentialiteit

Het derde kenmerk van contingentie is existentialiteit. Het gaat om de duiding van levensbepalende gebeurtenissen die voor de persoon in kwestie van existentieel belang zijn en haar of hem aangrijpen. Wij veronderstellen dat het gaat om identiteitsherinneringen die betrekking hebben op belangrijke gebeurtenissen uit het leven van een persoon (zie paragraaf 2.2.4).

Het gaat zowel om positieve als negatieve levensgebeurtenissen. Voorbeelden hiervan zijn de ontmoeting van de levenspartner, de geboorte

van een gezond kind, een baan vinden die bij je past, lijden aan een ongesnelijke ziekte, een dierbare verliezen, een ongeluk krijgen in het verkeer, et cetera. Kuitert (2000, pp. 119-120) spreekt over grenservaringen. Hij bedoelt daarmee dat we beseffen dat het leven een macht is die ons kan maken en breken. Het dringt tot ons door dat we kwetsbaar, beperkt en eindig zijn omdat we beseffen dat we stuiten op de grenzen van onze handelingsmogelijkheden.

Volgens de psycholoog Frijda grijpen levensbepalende gebeurtenissen ons aan door de sterkte van de realiteit (Frijda, 2007, pp. 8-10). Hij bedoelt daarmee dat gebeurtenissen ons raken als we ze voor werkelijk houden. Bedreigingen die opdoemen, kansen die voor het grijpen liggen, roepen pas emoties op bij een persoon als hij of zij deze interpreteert als echt en onontkoombaar. Wat iemand niet als echt of onontkoombaar ziet, roept slechts zwakke of geen emoties op, aldus Frijda. Iemand ervaart bijvoorbeeld pas echt wat het verlies van een dierbare inhoudt als hij of zij er daadwerkelijk mee wordt geconfronteerd.

Ad 4. Reflexiviteit

Het vierde kenmerk van contingentie is reflexiviteit. Dit betekent dat onverwachte gebeurtenissen te denken geven en om een interpretatie vragen. Wij volgen Van der Lans (2006) die van mening is dat het zingevingproces zich doorgaans afspeelt op een onbewust en prereflexief niveau. Er ontstaat op bewust niveau een zingeving- ofwel interpretatiecrisis als gebeurtenissen in iemands leven niet meer met behulp van het alledaagse en prereflexieve niveau van zingeving te interpreteren zijn. Er komt dan een reflectieproces op gang waarin mensen zich gaan heroriënteren. Wij menen dat dit het geval is als mensen met onverwachte gebeurtenissen worden geconfronteerd (zie ook paragraaf 1.3).

Volgens McAdams (2006, pp. 416-422) kunnen mensen bij deze heroriëntatie gebruik maken van een 'redemption sequence' (bevrijding) en een 'contamination sequence' (aantasting). Met een 'redemption sequence' bedoelt hij een levensverhaal waarin een negatieve gebeurtenis wordt gevolgd door of leidt naar een positieve ontknoping. Bij een 'contamination sequence' daarentegen wordt een positieve gebeurtenis of een hooggespannen verwachting verstoord door iets negatiefs; daarna komt het niet meer goed.

Verder stelt hij dat er een religieuze variant is van de 'redemption sequence'. Dit wil zeggen dat een persoon van mening is dat de positieve

ontknoping van een negatieve gebeurtenis haar of hem is overkomen door toedoen van een Hogere Macht.

2.2.6 Intentionaliteit pedagogisch handelen

In deze paragraaf behandelen we de begrippen (a) persoonsvorming en (b) pedagogische handelingsoriëntatie.

Ad a. Persoonsvorming

In aansluiting bij de wijsgerig pedagoog Snik (1990; 2008) hanteren we een brede opvatting van persoonsvorming gericht op het cultiveren van de totale persoon van een leerling. Onderwijs is gericht op de vorming van volwassen en autonome personen die verantwoordelijk gesteld kunnen worden voor hun doen en laten. Deze vorming is een geleidelijk proces waarin verschillende fasen kunnen worden onderscheiden (Snik, 1990, pp. 240-246). Een eerste stap in de persoonsvorming is de ontwikkeling van de pasgeborene tot een persoon op rudimentair niveau (primaire persoonsvorming). Deze vorming vindt vooral plaats in het gezin waarin het kind opgroeit. Het kind leert bijvoorbeeld een taal spreken die het mogelijk maakt om onderwijs te volgen. Een tweede stap in de persoonsvorming is het volgen van onderwijs. Het kind wordt stap voor stap ingeleid in de kennis die nodig is om te handelen in de complexe westerse samenleving (secundaire persoonsvorming).

Snik (2008, pp. 86-115) suggereert dat onderwijzen een risicovol proces is omdat het niet meer is dan het faciliteren van het ontwikkelings- en leerproces van leerlingen. Het leer- of vormingsmoment is uiteindelijk een zaak van de leerling zelf. Anders gezegd, de kennis die de leraar heeft gepresenteerd, moet door de leerlingen begrepen en eigen gemaakt worden. Als dat niet het geval is, is er geen sprake van leren. Persoonsvorming moet breed zijn maar ook diep (of transformatief). Dit hangt samen met het onderscheid tussen formatieve en formele vorming (Snik 2008, pp. 86-115). Formatieve vorming behelst het onderwijzen van inhouden (wat te denken). Deze inhouden zijn logisch van elkaar te onderscheiden en hebben hun eigen concepten en criteria. Voorbeelden van deze rationaliteitsvormen ofwel vormingsgebieden zijn: kennis van en inzicht in de fysische en sociale realiteit, het logische mathematische denken, esthetische ervaringen en oordelen, moraliteit en levensbeschouwing. Deze vormingsge-

bieden hebben betrekking op de breedte van de persoonsvorming. Formatieve vorming mikt op leerlingen kritisch leren denken (hoe te denken). Doel van dit type vorming is dat het individu in staat is om zelfstandig en zelfverantwoordelijk eigen inhoudelijke oordelen te vellen. De pedagoog Miedema (2014; Kuidersma & Miedema, 2004) spreekt in dit verband over een ‘transformatieve pedagogiek’. Volgens Miedema zijn leren en identiteitsontwikkeling onlosmakelijk met elkaar verbonden. Leerlingen geven zelf actief (ofwel door participatie) hun persoonlijkheid vorm door zich kennis, vaardigheden, houdingen, waarden en normen eigen te maken.

Identiteitsontwikkeling is een dynamisch proces vanuit het idee dat personen voortdurend hun identiteit reconstrueren in relatie tot veranderingen in het persoonlijke en maatschappelijke leven (zie ook paragraaf 2.2.4). Maar volgens Klafki (2005) en Miedema (1986, p. 142) gaat het niet alleen om zelfbepaling, maar ook om meebepaling vanuit een gerichtheid op solidariteit. Personen moeten niet alleen in staat zijn om zich vormingsinhouden toe te eigenen om hun eigen identiteit vorm te geven. Maar zij moeten ook leren om verantwoordelijkheid te dragen voor de maatschappelijke, culturele en politieke verhoudingen in de samenleving waarvan zij deel uitmaken (meebepaling). Daarnaast vraagt dit om een bewustzijn van saamhorigheid en de bereidheid om zich in te zetten voor personen die niet of slechts in beperkte mate in staat zijn tot zelf- en meebepaling (solidariteit). Bovendien wil dit zeggen dat bij de vorming van leerlingen aandacht wordt besteed aan het oplossen van problemen die voor de mensheid als geheel van belang zijn. Het gaat bijvoorbeeld om zaken als overbevolking en de gevolgen van klimaatverandering, aldus Klafki (2005).

In dit onderzoek richten wij ons op elementen uit de brede persoonsvorming, namelijk de intentionele mentaliteits- en gedragsbeïnvloeding van leerlingen met betrekking tot het morele, sociaal-emotionele en levensbeschouwelijke domein. Het komt er op neer dat we ons richten op de waardenopvoeding van leerlingen (De Jong, 1998, pp. 134-136) omdat wij veronderstellen dat daarin de handelingsgerichtheid van ultieme levensdoelen het sterkst doorklinkt. We vermoeden dat ook op deze aspecten van de persoonsvorming de transformerende werking van de leerling het sterkst aanwezig is, of tenminste kan zijn. Of, zoals Miedema, Klafki en ander pedagogen zeggen, hier gaan vorming en identiteitsontwikkeling hand in hand. De reden om voor deze toespitsing te kiezen, ligt in het ge-

geven dat docenten in het Nederlandse katholieke basisonderwijs een bijzondere taak hebben ten aanzien van de vorming van leerlingen vanuit een christelijk perspectief.

We staan nog kort stil bij de vier vormingsdimensies. Een eerste aspect is de morele vorming die tot doel heeft om leerlingen te leren wat nastrevenswaardig is (De Jong, 1998, p. 134). Een tweede aspect is de religieuze vorming, waarbij leerlingen leren om gebruik te maken van religie bij hun persoonlijke levensoriëntatie (Dalferth, 2003, pp. 6 & 33-35). Het gaat om zaken zoals richting geven aan het eigen leven door het nastreven van ultieme levensdoelen en deze verankeren in een transcendente funderende werkelijkheid (zie de paragrafen 2.2.1 en 2.2.2). Verder gaat het om de betekenisverlening aan onverwachte levensgebeurtenissen ofwel contingentie-ervaringen. Kortgezegd gaat het om onverwachte gebeurtenissen die van existentieel belang zijn voor de persoon in kwestie en vragen om een duiding (zie paragraaf 2.2.5). Het gaat bijvoorbeeld om het verlies van een dierbare of een echtscheiding. Volgens Joas (2004, p. 26) hebben mensen religieuze duidingsmodellen nodig om contingentie-ervaringen te aanvaarden en te duiden als een ontmoeting met een andere werkelijkheid (zie de paragrafen 1.3 en 5.3.1).

Een derde aspect betreft de sociaal-emotionele vorming die de intra- en interpersoonlijke vorming van leerlingen omvat (Ten Dam & Volman, 2007). Bij de intrapersoonlijke vorming gaat het om de wijze waarop leerlingen met zichzelf omgaan. De interpersoonlijke ontwikkeling betreft de manier waarop leerlingen met bekende anderen zoals hun medeleerlingen en hun vrienden omgaan.

Het vierde en laatste aspect van de persoonsvorming is het leren omgaan met contingentie-ervaringen (zie paragraaf 2.2.5). Volgens de contingentietheorie van Wuchterl (2011, pp. 10-12) kan religie bij het leren omgaan met contingentie-ervaringen een rol spelen, maar dit hoeft niet altijd het geval te zijn. Verder zagen we dat ook Van Lans (1992) opmerkt dat mensen bij een zingevingscrisis gebruik kunnen maken van religieuze symboolsystemen om een oplossing te vinden voor deze crisis, maar dat is niet noodzakelijk (zie paragraaf 1.3). Om deze reden beschouwen wij het leren omgaan met contingentie-ervaringen als een zelfstandig aspect van de waardenvorming.

Ad. b. Pedagogische handelingsoriëntatie

Een tweede stap is een nadere uitwerking van de pedagogische handelingsoriëntatie. Deze oriëntatie is van belang omdat deze bepalend is voor zaken zoals het denken van een leraar over de verhouding tussen religie en persoonsvorming en over het einddoel van de persoonsvorming. Wij onderscheiden drie oriëntaties, namelijk (a) een liberale, (b) een communitaristische en (c) een ontwikkelingsgerichte oriëntatie. Deze drie handelingsoriëntaties zijn gebaseerd op een discussie in de westerse samenleving over de waardenvorming van leerlingen die bekend staat als het zogenaamde liberalisme-communitarisme debat (De Jong, 1998, p. 29). Bovendien komt aan bod hoe er vanuit deze drie oriëntaties invulling wordt gegeven aan de waardenvorming van leerlingen. Het is van belang om voor ogen te houden dat het hier gaat om een ideaaltypische beschrijving.

Ad a. Een liberale oriëntatie

In een liberale oriëntatie wordt het streven naar autonomie en/of het behouden van de diversiteit van gemeenschappen als het einddoel van onderwijs gezien (De Jong, 1998, p. 234; Sterkens, 2001, p. 191). Deze doelstelling komt voort uit twee stromingen binnen het liberale denken over opvoeding en onderwijs, te weten het *autonomieliberalisme* en het *diversiteitsliberalisme*.

Het autonomieliberalisme heeft de opvatting dat het streven naar persoonlijke autonomie een overkoepelend ideaal voor opvoeding en onderwijs is, dat geen bepaalde visie op 'het goede leven' inhoudt (De Jong, 1998, p. 231). Dit betekent dat het pedagogisch handelen wordt opgevat als leerlingen kritisch leren reflecteren op hun eigen opvattingen over 'het goede leven' en de opvattingen van anderen daaromtrent, waarbij de leraar zich neutraal opstelt.

De diversiteitsliberalen houden vast aan het ideaal van persoonlijke autonomie, maar erkennen dat het een bepaalde visie op 'het goede leven' behelst. Dit heeft tot gevolg dat in deze visie het streven naar autonomie niet bevorderd mag worden in het voor ieder kind verplichte onderwijs (De Jong, 1998, p. 254). Binnen deze visie staat dus de bescherming van de diversiteit van levenswijzen of culturen voorop. Diversiteitswaarden zoals tolerantie, respect voor meningen en voor diversiteit zijn de grondslag voor het pedagogisch handelen. Deze waarden vormen een smalle moraal die geen inhoudelijke conceptie van 'het goede leven' ver-

onderstelt en het samenleven en samenwerken tussen mensen in een pluriforme samenleving mogelijk maakt. Respect voor de diversiteit van de inhoudelijk bepaalde concepties van 'het goede leven' is hier dus bepalend. Dit wil niet zeggen dat gemeenschappen onbeperkt hun gang kunnen gaan. De fundamentele rechten en vrijheden van burgers moeten gewaarborgd blijven. Het is bijvoorbeeld onacceptabel dat vrouwen worden uitgehuwelijkt of besneden, omdat het in strijd is met het zelfbeschikkingsrecht van mensen. De diversiteitswaarden beperken dus de vrijheid van gemeenschappen om hun eigen visie op 'het goede leven' over te dragen.

Hoe wordt er vanuit de bovengenoemde doelstelling binnen een liberale oriëntatie invulling gegeven aan (1) de morele, (2) religieuze en (3) sociaal-emotionele vorming van leerlingen en (4) het leren omgaan met contingentie-ervaringen?

Morele vorming

Op de eerste plaats verhelderen we de *morele* vorming, waarbij wordt uitgegaan van een smalle moraal. Van de leraar wordt verwacht dat hij of zij zich neutraal opstelt. Een smalle moraal is een sociale basismoraal die het samenleven en samenwerken tussen mensen in een pluriforme samenleving mogelijk maakt (De Jong, 1998, p. 51 & p. 134). Er is sprake van waardenverheldering of waardencommunicatie (Altena, Hermans & Scheepers, 2004; De Jong, 1998, pp. 75-78; Ten Dam & Volman, 1999, p. 39).

Bij *waardenverheldering* wordt vooraf niet uitgegaan van bepaalde waarden die men aan leerlingen zou kunnen of moeten overdragen. Het is de bedoeling dat leerlingen zich bewust worden van de eigen waarden en de waarden van anderen. Dit gebeurt bijvoorbeeld door leerlingen te helpen bij het maken van keuzes. De keuzemogelijkheden worden op een rij gezet en vervolgens wordt nagegaan op grond van welke waarden leerlingen de voorkeur geven aan een bepaalde keuze. De kracht van het model is dat de autonomie van leerlingen wordt bevorderd. Ze leren reflecteren op waarden en leren om verantwoordelijkheid te dragen voor hun keuzes. Bovendien beseffen ze dat er een pluriformiteit aan waarden is in de huidige samenleving, wat kan bijdragen aan de verdraagzaamheid ten aanzien van diversiteit. Het voornaamste bezwaar tegen dit model is een onverschilligheid ten aanzien van de gemaakte keuzes omdat een leraar zich waardenneutraal dient op te stellen.

Bij *waardencommunicatie* wordt de aandacht voor waarden gecombineerd met het ontwikkelen van communicatieve vaardigheden. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat leerlingen leren om hun eigen boodschap zo duidelijk mogelijk te brengen, bereid zijn om zich te verplaatsen in anderen en het vermogen hebben om een oplossing te vinden voor conflicterende waarden. Onverschilligheid wordt voorkomen doordat leerlingen bewust worden uitgedaagd om de inhoud van hun waarden ter discussie te stellen. Tevens worden leerlingen niet geïndoctrineerd omdat ze zelf de geldigheid van hun eigen waarden en normen ter discussie kunnen stellen. Een belangrijke kritiek op het model is dat basisschoolkinderen en middelbare scholieren niet of nauwelijks in staat zijn om discussies te voeren op dit niveau (De Jong, 1998, p. 78) (zie hierna de ontwikkelingsgerichte benadering).

Religieuze vorming

Bij *de religieuze vorming* gebruiken leraren met een liberale oriëntatie het multireligieuze model. Dit model wordt gekenmerkt door een gelijkwaardige presentatie van verschillende religieuze tradities. Het is gericht op een toename van kennis met betrekking tot verschillende religieuze tradities (Sterkens, 2001, p. 55). Deze benadering past in onze ogen bij een liberale oriëntatie omdat daarbij leraren proberen om levensbeschouwelijk neutraal onderwijs te geven. Ze informeren kinderen over de invulling die religies geven aan ‘het goede leven’ en leerlingen mogen deze invullingen ter discussie stellen. Tevens kan deze kennis over religies bijdragen aan de ontwikkeling van diversiteitswaarden zoals tolerantie en respect omdat leerlingen beseffen dat er verschillende invullingen van ‘het goede leven’ mogelijk zijn. In het Nederlandse basisonderwijs treffen we het *multireligieuze* model aan bij het vak geestelijke stromingen dat een verplicht vak is voor alle basisscholen. Het doel van dit vak is kinderen te informeren over belangrijke religieuze en niet-religieuze geestelijke stromingen in de Nederlandse samenleving en het overdragen van respect voor diversiteit (Ministerie van Onderwijs en Wetenschap, Kerndoel 38).

Sociaal-emotionele vorming

Bij *de sociaal-emotionele ontwikkeling* maken we onderscheid tussen een intrapersonlijke en een interpersoonlijke vorming (Ten Dam & Volman, 2007). Bij een intrapersonlijke vorming ligt het accent op het ontwikkelen

van autonomie. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat een leerling keuzes leert maken en verantwoordelijkheid leert dragen voor de eigen handelingen.

Bij een interpersoonlijke vorming ligt de nadruk op de diversiteitswaarden. Het is de bedoeling dat leerlingen zich in de onderlinge omgang waarden zoals tolerantie en respect eigen maken. De reden hiervan is dat liberalen aannemen dat de zojuist genoemde diversiteitswaarden door bijna iedereen in de samenleving worden onderschreven. Deze waarden maken het samenleven en samenwerken tussen mensen in een pluriforme samenleving mogelijk (zie hiervoor).

Leren omgaan met contingentie-ervaringen

Bij het leren omgaan met *contingentie-ervaringen* stelt een leraar zich neutraal en terughoudend op. Docenten gaan niet voorbij aan contingentie-ervaringen omdat die hun leerlingen raken. Maar de leraren ontkennen dat het hun taak is om zich bezig te houden met de interpretatie van contingentie-ervaringen omdat deze zijn verbonden met een specifieke inhoudelijk conceptie van “het goede leven.” Een docent laat zich bijvoorbeeld niet uit over de vraag wat er met een dierbare gebeurt na haar of zijn overlijden. Dit is in de ogen van leraren met een liberale oriëntatie een taak van de ouders.

Ad b. Een communitaristische oriëntatie

Vanuit een communitaristische oriëntatie worden heteronomie en het dragen van verantwoordelijkheid voor het bonum commune van een gemeenschap als het einddoel van opvoeding en onderwijs gezien. Volgens Etzioni (2004, p. 8) betreft het bonum commune zowel de instituties waarvan iedereen gebruik maakt als de goederen die voor iedereen van belang zijn. Bij instituties gaat het bijvoorbeeld om onderwijs en gezondheidszorg en bij goederen om veiligheid op straat en om een gezonde leefomgeving. De Jong (1998, pp. 251-254) benadrukt dat het van belang is om onderscheid te maken tussen twee vormen van communitarisme, namelijk het *samenlevings-* en het *groepscommunitarisme*. Dit onderscheid is van belang omdat er binnen deze stromingen verschillend wordt gedacht over de grondslag van het pedagogisch handelen van leraren.

Volgens het samenlevingscommunitarisme is er een samenlevingsbrede inhoudelijke moraal nodig om te voorkomen dat een samenleving uiteenvalt in elkaar bestrijdende gemeenschappen. De staat formuleert niet alleen een gedeelde inhoudelijke conceptie van ‘het goede leven’

die geldig is voor alle burgers in een samenleving, maar heeft ook het recht en de plicht om deze in het voor ieder kind verplichte onderwijs over te dragen.

Dit staat haaks op een groepscommunitaristische visie, waarbij de opvatting is dat het onmogelijk is om tot een samenlevingsbrede inhoudelijke moraal te komen, maar slechts tot een gedeelde moraal van homogene gemeenschappen zoals een joodse, christelijke of islamitische gemeenschap. Deze gemeenschappen hebben het recht om een bepaalde visie op 'het goede leven' over te dragen op hun leden. Binnen deze visie is het pedagogisch handelen van leraren gericht op de aanpassing van het kind aan de waarden van de eigen gemeenschap. De staat moet zich neutraal opstellen en gemeenschappen de ruimte geven om hun eigen conceptie van 'het goede leven' over te dragen. Anders gezegd, de staat mag burgers niet verplichten tot een bepaalde conceptie van 'het goede leven', aldus De Jong. Het hoeft weinig betoog dat we in het Nederlandse katholieke basis-onderwijs te maken hebben met een groepscommunitaristische visie. De leraar stelt zich niet neutraal op en het is haar of zijn taak om vanuit een christelijke visie te werken aan de persoonsvorming van leerlingen.

Hoe wordt er binnen een communitaristische oriëntatie gedacht over de (1) morele, (2) religieuze en (3) sociaal-emotionele vorming van leerlingen en (4) het omgaan met contingentie-ervaringen (Altena, Hermans & Scheepers, 2004; De Jong, 1998, pp. 74-75; Ten Dam & Volman, 1999, p. 38)?

Morele vorming

Bij de *morele* vorming handelen leraren vanuit het *overdrachtsmodel*. Bij dit model is de morele vorming gericht op het overdragen van de waarden van een samenleving als geheel of een homogene gemeenschap (zie hiervoor). Het is de bedoeling dat leerlingen deze waarden internaliseren. De voornaamste kritiek op het overdrachtsmodel is dat kinderen worden geïnctrineerd omdat ze deze waarden niet ter discussie mogen stellen.

Religieuze vorming

Bij de *religieuze* vorming maken leraren gebruik van het *monoreligieuze* model. Dit betekent dat de overdracht van en de socialisatie binnen een specifieke religieuze traditie voorop staat (Sterkens, 2001, p. 49). Het zo-

juist genoemde model is in onze ogen gebaseerd op een groepscommunitaristische visie omdat kinderen worden ingeleid in een bepaalde visie op 'het goede leven' van een groep. Meer concreet gaat het om de Nederlandse katholieke zuilschool die een school was van, voor en door katholieken. Dit hoeft er niet toe te leiden dat er geen aandacht is voor andere religies. Er is een bepaalde versie van de monoreligieuze vorming die ook aandacht heeft voor andere religies. We spreken dan van een open monoreligieuze vorming (Hermans, 2001, p. 357).

In de westerse cultuur is sprake van een scheiding van kerk en staat. Dit heeft tot gevolg dat er geen religieus georiënteerde staatspedagogiek is. Dit is bijvoorbeeld wel het geval in islamitische landen zoals Iran en Saoedi-Arabië.

Sociaal-emotionele vorming

Bij de sociaal-emotionele vorming ligt de nadruk op gehoorzame aanpassing aan bestaande regels (Ten Dam & Volman, 1999, pp. 22-23). Het gaat vooral om het internaliseren van waarden, normen en gebruiken en het beheersen van sociale vaardigheden. Wat sociaal gewenst en ongewenst gedrag is, hangt af van de sociaal-culturele groep waartoe iemand behoort.

Voor de intrapersonlijke component van de sociale competentie is beperkt aandacht. Om te beginnen wordt er weinig waarde gehecht aan zelfkennis. Het is veel belangrijker dat leerlingen de sociale regels kennen, los van de vraag wat deze regels betekenen voor hen persoonlijk (kennis). Verder speelt eigen verantwoordelijkheid nauwelijks een rol; Het gaat erom dat leerlingen zich de regels persoonlijk eigen maken en de wil hebben om deze in praktijk te brengen (attitude). Daarnaast is het de bedoeling dat leerlingen vasthouden aan de regels en deze stelselmatig in praktijk brengen (vaardigheden). Voor het leren omgaan met emoties is weinig aandacht. Door middel van straffen en belonen zal men ongewenst gedrag corrigeren en gewenst gedrag versterken (De Jong, 1998, p. 75).

Bij de interpersoonlijke component is kennis over sociale regels en gewoonten belangrijk. Deze worden bijvoorbeeld overgedragen door het leren van geboden en verboden die verbonden zijn met een bepaalde visie op 'het goede leven' (kennis). Verder is respect voor de traditie van de gemeenschap en verantwoordelijkheid dragen voor het bonum commune belangrijk (attitude). Het ontwikkelen van communicatieve vaardigheden die de dialoog met andersdenkenden mogelijk maakt, speelt niet of nauwelijks

een rol. De reden is dat het vooral draait om het continueren van de eigen traditie, regels, gewoonten en gebruiken, et cetera (De Jong, 1998, p. 75).

Leren omgaan met contingentie-ervaringen

Bij het leren omgaan met contingentie-ervaringen stelt een leraar zich niet neutraal en terughoudend op, maar draagt een specifieke traditie over in het omgaan met contingentie-ervaringen. In het geval van een katholieke basisschool worden er verhalen, symbolen en interpretatiemodellen uit de christelijke traditie overgedragen aan leerlingen met het doel deze te internaliseren. Men kan bijvoorbeeld het compassiemodel overdragen. In dit model zijn negatieve contingentie-ervaringen in zichzelf zinloos, maar een Hogere Macht laat een mens onder deze moeilijke omstandigheden niet in de steek en steunt haar of hem (De Jong, 2012, p. 59). Voor de gedachte dat er ook leerlingen zijn die moeite hebben met bepaalde interpretatiemodellen zal weinig tot geen ruimte zijn in een communitaristische oriëntatie omdat het niet de bedoeling is dat leerlingen de traditie van een gemeenschap ter discussie stellen.

Ad c. Een ontwikkelingsgerichte oriëntatie

Startpunt is de gedachte dat de twee hiervoor beschreven hoofdposities uit het debat tussen liberalen en communitaristen één bepaald aspect overbelichten, wat ten koste gaat van andere aspecten van de opvoeding. De autonomieliberalen hebben bijvoorbeeld weinig oog voor de sociale coherentie van de samenleving omdat ze eenzijdig de persoonlijke autonomie benadrukken. Omgekeerd hebben communitaristen weinig aandacht voor de persoonlijke autonomie van leerlingen om een bepaalde conceptie van 'het goede leven' wel of niet over te nemen. Daarom probeert men de afzonderlijke posities samen te voegen tot een meer omvattende positie (De Jong, 1998, p. 281). Dit betekent dat bij een ontwikkelingsgerichte oriëntatie de einddoelen autonomie en heteronomie worden gecombineerd. Ze worden in een bepaalde volgorde geplaatst waarbij er rekening wordt gehouden met het ontwikkelingsniveau en de leeftijd van leerlingen. We lichten toe hoe vanuit dit perspectief invulling wordt gegeven aan de (1) morele, (2) religieuze en (3) sociaal-emotionele vorming van leerlingen en (4) het leren omgaan met contingentie-ervaringen

Morele vorming

Bij de *morele* vorming spreken Altena, Hermans en Scheepers (2004) over gesitueerde autonomie. Bij deze aanpak is autonomie het uiteindelijke doel van de morele vorming, maar het veronderstelt een heteronoom aspect. Dit wil zeggen dat leerlingen worden ingeleid in de waarden van een specifieke morele traditie, maar uiteindelijk zelf, autonoom, bepalen of ze deze waarden wel of niet overnemen in hun persoonlijke identiteit. Volgens De Jong (1998, p. 313) betekent dit dat men in het basisonderwijs begint met waardenoverdracht in de onder- en middenbouw. Daarna komt volgens hem de waardenverheldering aan bod in de bovenbouw van het basisonderwijs en de onder- en middenbouw van het middelbaar onderwijs. Vervolgens komt de waardencommunicatie pas aan bod in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs omdat leerlingen dan pas beschikken over de benodigde cognitieve vaardigheden, aldus De Jong.

Religieuze vorming

Bij de religieuze vorming van hun leerlingen handelen leraren vanuit het interreligieuze model (Sterkens, 2001, p. 63). Het streven is om aanhangers van verschillende religieuze tradities met elkaar in dialoog te brengen. Dit gebeurt door vanuit het eigen perspectief naar andere tradities te kijken, maar ook door vanuit het perspectief van een andere traditie te kijken naar de eigen traditie. Dit model probeert recht te doen aan het feit dat katholieke scholen tegenwoordig leerlingen hebben uit verschillende religieuze en levensbeschouwelijke tradities. Dit is bijvoorbeeld het geval in steden in Nederland waar kinderen met een christelijke, een islamitische, een hindoestaanse en niet-religieuze achtergrond in één klas zitten.

Sociaal-emotionele vorming

Bij de *sociaal-emotionele* vorming wordt er aandacht besteed aan de ontwikkeling van de intrapersonlijke, interpersoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen (Ten Dam & Volman, 2007). Voor een intrapersonlijke vorming wil dit zeggen dat een leerling kritisch inzicht verwerft in zijn wensen, mogelijkheden en motieven (kennis). Verder gaat het om de bereidheid van leerlingen om verantwoordelijkheid te nemen voor de eigen handelingen en richting te geven aan hun eigen leven (attitudes). Daarnaast is het van belang dat leerlingen leren omgaan met hun eigen emoties en zelfdiscipline ontwikkelen (vaardigheden), aldus Ten Dam en

Volman. Bij de interpersoonlijke component gaat het om kennis van sociale regels en gewoonten (Ten Dam & Volman, 2007). Het komt er op neer dat een leerling kritisch inzicht ontwikkelt in wensen, mogelijkheden en motieven van andere mensen en inzicht heeft in groepsprocessen. Bovendien begrijpt hij of zij welke invloed anderen hebben op haar of zijn gedrag (kennis). Daarnaast gaat het om respect voor en vertrouwen in andere mensen, de bereidheid om verantwoordelijkheid te nemen voor relaties en in dialoog te gaan met anderen (attitudes). Tot slot gaat het om het tot bloei brengen van sociaal-communicatieve vaardigheden en het vermogen om van perspectief te wisselen (vaardigheden).

Leren omgaan met contingentie-ervaringen

Bij het leren omgaan met *contingentie-ervaringen* is het einddoel autonomie. Om te beginnen worden leerlingen ondersteund in het toelaten en erkennen van contingentie-ervaringen. Een voorbeeld hiervan is een leerkracht die gebruikmaakt van de rouwtaken van de psycholoog Worden (1992, pp. 17-25). Hij suggereert dat we leerlingen kunnen leren omgaan met het verlies van een dierbare aan de hand van vier rouwtaken. Deze zijn: (1) het aanvaarden van het verlies, (2) het verwerken van de pijn, (3) aanpassen aan een leven zonder de overledene en (4) de overledene emotioneel een plaats geven en het oppakken van de draad van het leven. Verder worden leerlingen ingeleid in de verhalen, symbolen en interpretatiemodellen van contingentie-ervaringen van een of meer specifieke religieuze tradities. De keuze van de religieuze tradities is afhankelijk van de identiteit van een school en de religieuze achtergrond van de leerlingen. Als een katholieke basisschool bijvoorbeeld leerlingen heeft met een christelijke en een islamitische achtergrond dan komen in dat geval verhalen, symbolen en rituelen uit de christelijke en islamitische traditie aan bod en is er sprake van interreligieus leren.

2.3 Handelingsgerichtheid op ‘het goede leven’

In paragraaf 2.2 is de dimensie ultimiteit van het kernbegripultiem levensdoel aan bod gekomen. Het doel van deze paragraaf is het verhelderen van de tweede dimensie van ultimiteit, te weten de handelingsgerichtheid op ‘het goede leven’ (zie figuur 2.2). Na een beschrijving van de handelingsgerichtheden op ‘het goede leven’ (paragraaf 2.3.1) staan we stil bij de samenhang tussen handelingsgerichtheden en pedagogische handelingsorientaties (paragraaf 2.3.2).

2.3.1 Vormen van handelingsgerichtheid

Bij de begripsontwikkeling werken wij zoals gezegd iteratief (Verschuren & Doorewaard, 2007, p. 25). Dit betekent dat deze begripsontwikkeling in twee stappen tot stand komt. We beginnen met het definiëren van een begrip op basis van een literatuurstudie (zie de paragrafen 1.2 en 2.2). Vervolgens funderen we deze omschrijvingen in de empirie door deze met de analyseresultaten in contact te brengen. We leren hierdoor de betekenis kennen die individuen geven aan deze begrippen, in dit geval leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs. Daarbij vragen wij ons steeds af of dit aanleiding geeft tot wijzigingen of aanvullingen van de aanvaankelijke begripsomschrijvingen. Geeft dit aanleiding tot veranderingen, dan wordt gekeken naar mogelijke consequenties voor andere begripsomschrijvingen. In deze paragraaf komt aan bod hoe deze iteratieve werkwijze aanleiding geeft om de dimensie gerichtheid op ‘het goede leven’ van het begripultiem levensdoel te verfijnen met een wederkerige gerichtheid.

Wij veronderstellen dat mensen in autobiografische verhalen hun identiteit uitdrukken die voortdurend wordt gereconstrueerd. Wij volgen Ricoeur (2005, pp. 193-194 & pp. 216-217) die suggereert dat onze narratieve identiteit een ethische dimensie heeft. Hij verstaat deze ethische dimensie als ‘het goede leven’ voor zowel onszelf als voor andere personen in rechtvaardige instituties (zie paragraaf 2.3.2). Bij een institutie gaat het volgens Ricoeur om een structuur van het samenleven van een historische gemeenschap zoals een volk, een natie, een regio, et cetera (Ricoeur, 2005, p. 236). Met rechtvaardigheid wordt in dit geval bedoeld: het hoogste normatieve organisatiebeginsel van alle sociale verbanden (Hübenthal, 2007, pp. 288-290). In paragraaf 2.3.2 werken we dit verder uit. Dit betekent dat Ricoeur ethiek teleologisch verstaat. Richtinggevend voor de teleologische

ethiek is de vraag waarin de telos of het doel van het handelen is gelegen en hoe dit te bereiken (Werner, 2007, pp. 66-71). Ricoeur stelt dat we 'het goede leven' realiseren door weloverwogen keuzes te maken (phronesis). Dit gebeurt door onze abstracte ultieme levensdoelen bruikbaar te maken voor allerlei levensgebieden zoals werk, gezin, vrije tijd, politiek, et cetera. Deze levensplannen krijgen hun veranderlijke en herroepbare vorm door heen en terug te bewegen tussen de abstracte ultieme levensdoelen en het levensgebied dat gespecificeerd moet worden. Het specificeren gebeurt door de voor- en nadelen bij het maken van keuzes tegen elkaar af te wegen. Vervolgens kiezen we niet-ultieme doelen en middelen om deze te verwezenlijken in het dagelijkse leven. Er wordt op deze wijze samenhang en richting gegeven aan de totaliteit van onze handelingen omdat er rekening wordt gehouden met de keuze van zowel doelen als middelen op alle niveaus, aldus Ricoeur. Hiermee lijkt hij een oplossing te bieden voor een theoretisch probleem dat we willen oplossen met deze studie. We weten namelijk niet hoe ultieme levensdoelen enerzijds en de intentionaliteit van het pedagogisch handelen anderzijds met elkaar samenhangen (zie de paragrafen 1.3 en 2.1). Volgens Ricoeur komt deze verbinding tot stand doordat leraren de handelingsgerichtheid van de nagestreefde ultieme levensdoelen vertalen naar hun pedagogische handelingsoriëntatie (zie hierna in paragraaf 2.3.2).

De variabele handelingsgerichtheid op 'het goede leven' heeft vier modaliteiten of waarden, te weten (a) zelfgerichtheid (Z-gerichtheid), (b) andergerichtheid (A-gerichtheid), c) wederkerige gerichtheid (W-gerichtheid) en (d) de combinatie van zelfgerichtheid en andergerichtheid (ZA-gerichtheid) (zie figuur 2.2). Om te beginnen laten we zien hoe de Z-, A- en ZA-gerichtheid voortkomen uit een literatuurstudie van het begrip narratieve identiteit. Daarna komt aan bod hoe de W-gerichtheid voortvloeit uit de interviewresultaten.

Tabel 2.3 Overzicht van zelfgerichte, andergerichte en op wederkerigheid gerichte ultieme levensdoelen en uitspraken van leraren als toelichting

Handelingsgerichtheid op 'het goede leven'	Uitspraken van leraren
<i>Zelfgerichte ultieme levensdoelen</i>	<i>Uitspraken over zelfgerichte ultieme levensdoelen</i>
<p><i>1. Gelukkig worden</i> Mensen met dit levensdoel willen zichzelf prettig en gelukkig voelen.</p>	<p>"Mijn grootste doel is dat ik gelukkig ben." "Geluk daar komt alles op neer." "Mijn hoofdlevensdoel is altijd geweest dat ik zelf gelukkig ben."</p>
<p><i>2. Zelfontwikkeling</i> Zelfontplooiing of de ontwikkeling van competenties (kennis, houding en vaardigheden) is het streven van iemand met het levensdoel zelfontwikkeling.</p>	<p>"Ik wil altijd proberen me te ontwikkelen naar de mogelijkheden die ik heb." "Ik moet mezelf blijven ontwikkelen." "Blijven ontwikkelen is het belangrijkste voor mij."</p>
<p><i>3. Genieten</i> Bij dit doel geeft iemand aan dat het belangrijk is om te genieten van het leven.</p>	<p>"Genieten van de mooie dingen van het leven." "Genieten van het leven op alle manieren." "Genieten van het leven is meer van mijzelf."</p>
<p><i>4. Gezondheid</i> Personen met dit doel doen hun best om hun lichamelijke gezondheid te behouden of te verbeteren.</p>	<p>"Mijn levensdoel is gezond blijven." "Het levensdoel ligt heel dicht bij mezelf, dat ik gezond blijf."</p>
<p><i>5. Autonomie</i> Zelf keuzes maken en niet afhankelijk zijn van anderen staat voorop bij dit levensdoel.</p>	<p>"Mijn doel is dat ik altijd voor mezelf kan blijven zorgen."</p>
<i>Op de andergerichte ultieme levensdoelen</i>	<i>Uitspraken over op de andergerichte ultieme levensdoelen</i>
<p><i>1. Zorgen voor anderen</i> Doelen waarbij mensen hun best doen om voor het welzijn van anderen te zorgen.</p>	<p>"Zorgen dat mijn familie en vrienden het goed hebben." "Mensen helpen die het minder hebben." "Er zijn voor mijn naasten."</p>
<p><i>2. Kinderen opvoeden</i> Alleen of samen met een partner eigen kinderen, stiefkinderen of geadopteerde kinderen opvoeden.</p>	<p>"Zorgen dat mijn kind goed terecht komt." "Mijn kinderen een goede toekomst geven."</p>

	“Mijn kind een goede opvoeding mee-geven.”
3. <i>Kinderen onderwijzen</i> Een persoon ziet werken in het basisonderwijs als haar of zijn levensdoel.	“Een goede leerkracht zijn.” “Juf worden.” “Leraar worden.”
4. <i>Verbondenheid met anderen</i> Mensen met het doel verbondenheid streven naar het aangaan, behouden of herstellen van relaties met andere mensen.	“Zorgen dat je huwelijk blijft voortgaan.” Aansluiting vinden bij anderen.” “Contacten met andere mensen.” “De relaties behouden die ik nu heb.”
5. <i>Het leven doorgeven</i> Iemand stelt zich ten doel om samen met de partner een eigen kind te krijgen.	“Het voortbestaan van onze familie.” “Ik wil mijn hele leven al graag moeder worden.” “Leven doorgeven.”
6. <i>Nalatenschap</i> Doelen expliciet gericht op zorg voor de toekomstige generatie	“Ik wil de rijke katholieke traditie doorgeven aan zoveel mogelijk mensen.”
7. <i>Rechtvaardigheid</i> Doelen waarbij het streven is om ervoor te zorgen dat iemand krijgt wat hem of haar toekomt.	“Rechtvaardigheid voor iedereen.” “Ik vind het belangrijk om rechtvaardig te blijven.”
<i>Op wederkerigheid gerichte levensdoelen</i>	
1. <i>Gelukkig maken en worden</i> Door het gelukkig maken van anderen, zelf gelukkig zijn.	“Ik vind het prettig dat mensen gelukkig zijn. Als ik ze daarbij kan helpen, word ik dat zelf eigenlijk ook wel.” “Ik wil zorgen dat andere mensen gelukkig zijn en als ik dat voor elkaar krijg, wordt ik daar zelf ook gelukkig van.”
2. <i>Elkaar steunen</i> Door elkaar te helpen staande blijven.	“Zorgen voor elkaar.” “Dat ik er voor anderen ben en andersom zij voor mij.”
3. <i>Goed doen en ontvangen</i> Door het goede aan anderen te geven, het goede zelf ook ontvangen.	Zorgen dat de ander het goed heeft waardoor je het zelf ook goed hebt.” “Wie goed doet, goed ontmoet.” “Ik voel mezelf goed, als ik iets goeds heb gedaan voor een ander.”
4. <i>Liefde geven en ontvangen</i> Door het geven van liefde aan anderen, zelf liefde ontvangen.	“Er is maar één doel het geven en ontvangen van liefde.” “Ik wil graag liefde geven aan mensen en terugkrijgen.”

Z-, A- en ZA-gerichtheid

Volgens de psycholoog Hermans (2002) liggen er slechts twee grondmotieven ten grondslag aan het levensverhaal van een persoon. Hermans noemt deze motieven het streven naar zelfontplooiing (Z-gerichtheid) en het streven naar contact en verbondenheid met de omgeving en andere mensen (A-gerichtheid). Bij de Z-gerichtheid zijn belangrijke ultieme levensdoelen 'gelukkig worden' en 'zelfontwikkeling'. Bij de A-gerichtheid noemen leraren vaak als ultieme levensdoelen 'zorgen voor anderen', 'kinderen opvoeden' en 'verbondenheid met anderen' (zie tabel 2.3). Verder stelt hij dat mensen het leven als vervullend en zinvol ervaren als ze zelfgerichte en op de ander gerichte levensdoelen met elkaar combineren. Wij noemen deze combinatie de ZA-gerichtheid. Iemand combineert bijvoorbeeld de levensdoelen 'gelukkig worden' en 'zorgen voor anderen'. Voor een verdere uitwerking van de ZA-gerichtheid verwijzen we naar paragraaf 4.2.2

W-gerichtheid

Naast de zojuist besproken drie handelingsgerichtheden treffen we in het onderzoeksmateriaal nog een andere vorm van handelingsgerichtheid aan: de wederkerige gerichtheid. Bij deze gerichtheid veronderstellen personen dat ze door iets immaterieels aan anderen te geven, daarvoor zelf ook iets immaterieels terugontvangen. Om te beginnen treffen we het op wederkerigheid gerichte levensdoel 'gelukkig maken en worden' aan. Door anderen gelukkig te maken worden deze leraren zelf gelukkig. Vervolgens vinden we uitspraken van leraren over het levensdoel 'elkaar steunen'. Deze leraren onderstrepen dat het belangrijk is dat mensen elkaar steunen onder moeilijke omstandigheden. Verder is er het levensdoel 'liefde geven en ontvangen'. Docenten met het zojuist genoemde levensdoel gaan ervan uit dat ze door liefde te geven aan anderen, zelf liefde ontvangen. Tot slot is er het levensdoel 'goed doen en ontvangen'. Deze leraren zijn van mening dat ze door het goede aan anderen te geven, zelf het goede terugontvangen. Voor uitspraken van leraren over deze vier levensdoelen verwijzen we naar tabel 2.3

2.3.2 Samenhang handelingsgerichtheid en pedagogische handelingsoriëntatie

Een probleem waarvoor deze studie een oplossing zoekt is de samenhang tussen ultieme levensdoelen van leraren enerzijds en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen toegespitst op de waardenvorming anderzijds. Wij zijn van mening dat de identiteitstheorie van Ricoeur uitkomst biedt, waarin hij onder andere stelt dat leraren de handelingsgerichtheid van hun ultieme levensdoelen bruikbaar maken voor hun pedagogische handelingsoriëntatie (zie paragraaf 2.3.1). De vraag ontstaat met welke pedagogische handelingsoriëntatie levensdoelen zijn verbonden. Hierna komen (a) zelfgerichte, (b) andergerichte en (c) op wederkerigheid gerichte levensdoelen en (d) de combinatie van zelf- en andergerichtheid aan bod.

Ad a. Samenhang Z-gerichtheid met een liberale oriëntatie (ZL-koppel)

Zelfgerichte levensdoelen (Z-gerichtheid) zijn volgens ons verbonden met een liberale oriëntatie die autonomie en/of respect voor diversiteit als het einddoel van de persoonsvorming ziet (zie paragraaf 2.2.6). Ook volgens Raz (1986, p. 289; Raz, 1994, p. 9) komt een liberale visie tot uitdrukking in het nastreven van zelfgerichte levensdoelen. Hij stelt dat het ultieme doel van het leven niet ligt in de bijdrage van een persoon aan het welzijn van anderen, de cultuur of het ecosysteem, maar in zelf gelukkig worden. Mensen zijn verantwoordelijk voor hun eigen geluk en bepalen zelf op welke wijze ze gelukkig worden, aldus Raz.

Ad b. Samenhang A-gerichtheid met een communitaristische oriëntatie (AC-koppel)

Andergerichte levensdoelen (A-gerichtheid) zijn volgens ons verbonden met een communitaristische oriëntatie welke heteronomie en het dragen van verantwoordelijkheid voor het bonum commune ofwel het algemeen welzijn als het einddoel van de persoonsvorming ziet (zie paragraaf 2.2.6). Zoals gezegd gaat het volgens Etzioni (2004, p. 8) bij het bonum commune zowel om de instituties waarvan iedereen gebruik maakt als de goederen die voor iedereen van belang zijn. Verder stelt hij dat het communitaristische perspectief tot uitdrukking komt in het nastreven van andergerichte levensdoelen (Etzioni, 2004, pp. 23-25). Bij deze levensdoelen gaat het om zorg voor bekende anderen in relaties zoals vriendschap en het huwelijk. In deze relaties zorgt men voor anderen zonder ervan uit te gaan dat men

van anderen daarvoor iets terugontvangt. Bovendien zijn we volgens Etzioni (2004, pp. 23-25) medeverantwoordelijk voor de instandhouding van de gemeenschappen waar we deel van uitmaken. Dit betekent dat we moreel verplicht zijn om ons in te zetten voor deze gemeenschappen zonder dat we daar zelf direct voordeel van hebben. Deze verantwoordelijkheid komt niet alleen tot uitdrukking in zorg voor mensen met wie we direct contact hebben, maar ook voor anonieme anderen zoals kinderen die nog geboren moeten worden of vluchtelingen. We zetten ons bijvoorbeeld in voor het behoud van de natuurlijke omgeving zonder dat we hier zelf direct voordeel van hebben. Naar onze mening betekent dit dat deze vorm van communitarisme instemt met een andergerichte invulling van 'het goede leven'

Ad c. Samenhang W-gerichtheid met een communitaristische oriëntatie (WC-koppel)

Op wederkerigheid gerichte levensdoelen (W-gerichtheid) zijn in onze ogen verbonden met een communitaristische onderwijsvisie. Wij vinden bij Ricoeur (1996, p. 210) een bevestiging van de gedachte dat de wederkerige gerichtheid op 'het goede leven' overeenkomt met een communitaristische visie. Hij volgt Aristoteles die stelt dat er bij 'het goede leven' drie niveaus zijn. Deze zijn het 'het goede leven' voor mezelf, voor de bekende ander en voor de onbekende ander. We herkennen in deze drieslag het communitaristische idee dat men niet alleen streeft naar 'het goede leven' voor zichzelf, maar dat men ook een verantwoordelijkheid heeft voor de leden van de gemeenschappen waarvan men deel uitmaakt. Bij 'het goede leven' voor mezelf draait het om de zelfwaardering. Dit betekent dat ik mezelf waardeer als iemand die een bepaalde mate van vrijheid heeft en in staat is om keuzes te maken en op grond daarvan kan handelen.

Op het niveau van de bekende ander draait het om de gelijkwaardigheid. Deze gelijkwaardigheid staat Aristoteles voor ogen als hij het wederkerige karakter van de vriendschap beschrijft (Ricoeur, 2005, p. 222). Het draait bij vriendschap om de balans tussen geven en ontvangen. Aristoteles onderscheidt drie vormen van vriendschap: vriendschap op grond van (a) het nut, (b) het genot en (c) de goedheid. De eerste vorm van vriendschap is gebaseerd op het nut dat men voor elkaar heeft. Als ik iets geef aan de ander, geeft de ander iets aan mij. Een leraar geeft bijvoorbeeld les aan kinderen en ontvangt in ruil daarvoor een salaris. De tweede vorm van

vriendschap draait om het genot dat men samen ervaart. We genieten bijvoorbeeld samen van een wandeling langs de zee en door de duinen. De derde vorm van vriendschap is gebaseerd op de wederzijdse goedheid. Bij deze laatste vorm van vriendschap wordt iemand niet omwille van het nut of het genot gewaardeerd, maar omwille van zichzelf. Moreel gezien is vriendschap op grond van het goede de hoogste vorm van vriendschap omdat deze niet is gebaseerd op het verwachte voordeel dat een vriendschap oplevert. Men waardeert elkaar wederzijds om wie men is.

Op het derde en laatste niveau draait het om rechtvaardige instituties voor de onbekende ander. Het is onmogelijk om met alle leden van een gemeenschap op basis van vriendschap te leven. Daarom is het belangrijk om ervoor te zorgen dat instituties rechtvaardig zijn. Zoals gezegd gaat het bij instituties om een structuur van het samenleven van een historische gemeenschap zoals een volk en natie (zie paragraaf 2.3.1). Ricoeur (2005, pp. 245-247) volgt Aristoteles die onderscheid maakt tussen een verdelende en een corrigerende rechtvaardigheid. Bij een verdelende rechtvaardigheid gaat het om de verdeling van goederen naarmate ze iemand toekomen. Het gaat er bijvoorbeeld om dat rechten en plichten gelijk worden verdeeld over de leden van een gemeenschap. Bij een corrigerende rechtvaardigheid wordt de uitwisseling van goederen of de toedeling van een straf als rechtvaardig beschouwd (Hübenthal, 2007, pp. 288-290).

Ad d. Samenhang ZA-gericht met een ontwikkelingsgerichte oriëntatie (ZAO-koppel)

Op grond van wat hiervoor is behandeld, veronderstellen wij dat leraren met een ZA-gerichtheid een liberale en een communitaristische oriëntatie combineren. Hier past een ontwikkelingsgerichte benadering bij omdat deze aanpak het liberale einddoel autonomie en het communitaristische einddoel heteronomie combineert en met het oog op de ontwikkeling van een kind in een bepaalde volgorde plaatst (zie paragraaf 2.2.6).

2.4 De relaties in het conceptueel model

In deze paragraaf omschrijven we de relaties in het conceptueel model. We onderscheiden de volgende drie relaties die we achtereenvolgens verhelderen: (a) de verankering van ultieme levensdoelen, (b) de zingeving aan levensgebeurtenissen en (c) de relatie tussen het levensverhaal van leraren en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen (zie figuur 2.1, de relaties a, b en c). We sluiten deze paragraaf af met het beantwoorden van de vraag of het conceptueel model voldoet aan de ontwerpcriteria die in paragraaf 1.4 zijn genoemd.

Ad a. Verankering ultieme levensdoelen (relatie a)

Wij veronderstellen dat mensen bewust of onbewust handelen vanuit een conceptie van 'het goede leven.' Deze conceptie komt tot uitdrukking in de handelingsgerichtheid van de nagestreefde ultieme levensdoelen, die laten zien wat in de ogen van een persoon haar of zijn leven de moeite waard maakt. Wij volgen Taylor (2007, pp. 1-22) die suggereert dat deze relatie tot stand komt als mensen zich afvragen of hun ultieme doelen wel of niet verwijzen naar een transcendente werkelijkheid. Dit wil zeggen dat wij aannemen dat mensen in hun hoofd de ultieme levensdoelen en de funderende werkelijkheid met elkaar confronteren. Om aan te geven dat levensdoelen in dit geval het objectsysteem is, plaatsen wij een hekje (#) bij de pijlpunt (zie figuur 2.1). Dit wil zeggen dat mensen hun ultieme levensdoelen (objectsysteem) bezien in het licht van de funderende werkelijkheid (referentiesysteem). Het resultaat van deze confrontatie is een immanent of transcendent verankerd ultiem levensdoel. Er is sprake van een *transcendente verankering* als mensen veronderstellen dat hun ultieme doelen verwijzen naar een andere werkelijkheid die ze kunnen aanduiden met termen als God, een Hogere Macht of iets voorbij het menselijk leven en/of de natuur. Bij een *immanente verankering* is dat niet het geval. Mensen met een immanente verankering ervaren de volheid van het leven volledig in het dagelijkse leven in deze wereld en gaan ervan uit dat met de dood hun leven definitief voorbij is. De immanente verankering is volgens Taylor in de westerse samenleving een veel gekozen optie.

Ad b. Zingeving aan een onverwachte levensgebeurtenis (relatie b)

Bij zingeving gaat het om de relatie tussen verankerde ultieme levensdoelen en onverwachte levensgebeurtenissen. De cognitief-motivationale theorie van Frijda veronderstelt dat de verankerde ultieme levensdoelen bepalend zijn voor de perceptie en de zingeving van levensgebeurtenissen (Frijda, 2007, pp. 4-8). Wij gaan ervan uit dat dit mechanisme zich ook voltrekt in levensverhalen. Levensgebeurtenissen trekken onze aandacht als ze van belang zijn voor de realisering van onze ultieme levensdoelen. We geven zin aan gebeurtenissen door deze te bezien in het licht van onze levensdoelen. Dit doen we door ons af te vragen of een levensgebeurtenis bevorderend of belemmerend is voor de realisering van onze ultieme levensdoelen. Is een gebeurtenis bevorderend voor de realisering van onze levensdoelen dan ervaren we een gebeurtenis als *zinvol* en duiden deze als een hoogtepunt. Omgekeerd ervaren we een gebeurtenis als *zinloos* als deze een belemmering is voor de realisering van onze ultieme levensdoelen en benoemen deze als een *dieptepunt*. Dit betekent dat er in de overweging van mensen, net als bij verankering (zie hiervoor), ook nu weer een confrontatie plaatsvindt, namelijk tussen een onverwachte levensgebeurtenis (objectstelsel) en een levensdoel (referentiestelsel) met zingeving als resultaat.

Ad c. Levensverhaal en intentionaliteit pedagogisch handelen (relatie c)

Zoals gezegd suggereert de theorie van Frijda (2007, pp. 4-8) dat de verankerde ultieme levensdoelen, via de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen, zijn verbonden met de intentionaliteit van iemands handelen. Verder stelt Ricoeur (2005, p. 216) dat personen hun abstracte ultieme doelen vertalen naar levensgebieden zoals werk, gezin, vrije tijd, politiek, et cetera (zie paragraaf 2.3.1). Wij nemen aan dat dit betekent dat leraren de handelingsgerichtheid van hun ultieme levensdoelen verbinden met hun pedagogische handelingsoriëntatie. Zoals gezegd veronderstellen wij dat leraren met een Z-gericht handelen vanuit een liberale oriëntatie die autonomie en/of respect voor diversiteit als het einddoel van de persoonsvorming zien. Verder dat leraren met zowel een A- als een W-gerichtheid handelen vanuit een communitaristische oriëntatie welke heteronomie en het dragen van verantwoordelijkheid voor het bonum commune ofwel het algemeen welzijn als het einddoel van de persoonsvorming zien. Tot slot

nemen we aan dat leraren met een ZA-gerichtheid kiezen voor een ontwikkelingsgerichte oriëntatie waarin een liberale en communitaristische oriëntatie met elkaar worden gecombineerd (zie paragraaf 2.3.2).

Tot slot staan we stil bij de vraag of het conceptueel model dat in het voorafgaande is behandeld, voldoet aan de gestelde ontwerpcriteria (zie paragraaf 1.4). Ja, wij denken dat dit het geval is. De eerste eis is een helder onderscheid tussen ultieme levensdoelen en niet-ultieme levensdoelen. We hebben een viertal waarden geformuleerd die de ultimiteit van levensdoelen indiceren, namelijk onverzadigbaar, onvervangbaar, universeel en abstract (zie paragraaf 2.2.1).

De tweede eis luidt: ruimte geven aan transcendente en immanente verankeringen van levensdoelen. Om aan deze eis tegemoet te komen, zijn we nagegaan welke interpretatie mensen kunnen geven aan een funderende werkelijkheid waarin zij hun levensdoelen verankeren. We onderscheiden drie vormen van verankering: absoluut transcendent, transcendent-en-immanent en absoluut-immanent. Met dit onderscheid doen we recht aan transcendente en immanente verankeringen van levensdoelen (zie de paragrafen 2.2.2 en 2.2.3).

De derde eis is: inzicht geven in de verhouding tussen uiteindelijke levensdoelen en de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen. Aan deze eis voldoen we door zingeving vanuit twee perspectieven te benaderen. Het eerste perspectief is de waardering van levensgebeurtenissen in het licht van de nagestreefde levensdoelen. Gebeurtenissen die bijdragen aan de realisering van een levensdoel worden geduid als een hoogtepunt. Omgekeerd worden gebeurtenissen die belemmeringen zijn voor een levensdoel geïnterpreteerd als een dieptepunt (zie paragraaf 2.2.5). Het tweede perspectief is contingentie. Wij identificeren contingentie-ervaringen door na te gaan of een identiteitsbepalende levensgebeurtenis in de ogen van een persoon onverwacht is geweest en door toedoen van iemand of iets anders tot stand is gekomen. Verder veronderstellen wij dat contingentie-ervaringen op drie manieren geduid kunnen worden: contingentie-ontkenning, contingentie-erkenning of contingentie- ontmoeting met een andere werkelijkheid (zie paragraaf 2.2.5).

Een vierde ontwerpeis is dat het theoretisch model inzicht geeft in de doorwerking van zingeving in de intentionaliteit van het pedagogisch handelen van docenten. We lieten zien dat de verschillende handelingsge-

richtheden van ultieme levensdoelen via de zingeving aan levensgebeurtenissen doorwerken in de doeloriëntatie van het pedagogisch handelen. Een Z-gerichtheid verbinden we met een liberale doeloriëntatie, een A- en W-gerichtheid met een communitarische oriëntatie en een ZA-gerichtheid met combinatie van een liberale en communitaristische oriëntatie (zie paragraaf 2.2.6).

2.5 Deelvragen

We hebben in de voorafgaande paragrafen het conceptueel model beschreven. Met behulp hiervan is het mogelijk om de twee centrale vragen die we formuleerden in paragraaf 1.2 te specificeren in twaalf deelvragen. Deze deelvragen hebben we nodig om na te gaan of we in de uitspraken van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs ondersteuning vinden voor het conceptueel model. Aan de hand van dit model lichten we deze deelvragen toe.

De eerste centrale vraag betreft de rol van religie in het levensverhaal van leraren en hoe deze rol samenhangt met de religieuze zelfdefinitie van de betreffende leraren. Uit een inspectie van het model blijkt dat we deze eerste centrale vraag in twee stappen moeten beantwoorden.

Verankering ultieme levensdoelen

Een eerste stap is de verankering van ultieme levensdoelen in een funderende werkelijkheid (zie figuur 2.1, onderdeel I) waarmee de volgende zes deelvragen samenhangen die in hoofdstuk 4 worden beantwoord.

1. In hoeverre streven leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs ultieme levensdoelen na (zie paragraaf 4.1)?
2. Welke handelingsgerichtheid op 'het goede leven' hebben ultieme levensdoelen van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs (zie paragraaf 4.2.1)?
3. Welke combinaties van handelingsgerichtheid op 'het goede leven' treffen we aan bij leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs (zie paragraaf 4.2.2)?
4. In hoeverre is de handelingsgerichtheid op 'het goede leven' te verklaren vanuit de religieuze zelfdefinitie van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs (zie paragraaf 4.2.3)?

5. In hoeverre verankeren leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs hun ultieme levensdoelen in een funderende werkelijkheid en hoe verwoorden ze deze (zie paragraaf 4.3.1)?

6. In hoeverre is de verankering van ultieme levensdoelen in een funderende werkelijkheid te verklaren vanuit de religieuze zelfdefinitie van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs (zie paragraaf 4.3.2)?

We geven een korte toelichting op de bovengenoemde deelvragen. Om te beginnen richten we ons op de dimensies ultimiteit en handelingsgerichtheid van het kernbegrip ultiem levensdoel (zie de paragrafen 2.2.1 en 2.3). Met behulp van de waarden onverzadigbaar, onvervangbaar, universeel en abstract onderscheiden we ultieme en niet-ultieme levensdoelen (deelvraag 1). Daarna onderzoeken we niet alleen wat de handelingsgerichtheden van deze ultieme levensdoelen inhouden, maar ook of leraren deze met elkaar combineren (deelvragen 2 en 3). Vervolgens gaan we na of deze handelingsgerichtheden mede worden bepaald door de religieuze zelfdefinitie van deze docenten (deelvraag 4). Na de behandeling van het kernbegrip ultiem levensdoel richten we ons op de kernbegrippen funderende werkelijkheid en verankerd ultiem levensdoel, die nauw met elkaar zijn verbonden (zie de paragrafen 2.2.2 en 2.2.3). We onderzoeken hoe leraren een funderende werkelijkheid interpreteren en wat dit betekent voor de verankering van hun levensdoelen (deelvraag 5). Tot slot vragen we ons af welke invloed de religieuze zelfdefinitie van docenten heeft op de verankering van ultieme doelen in een funderende werkelijkheid omdat we vermoeden dat het uitmaakt of leraren zich als religieus of niet-religieus beschouwen (deelvraag 6).

Zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen

Een tweede stap om de rol van religie in het levensverhaal van leraren systematisch te onderzoeken is die van de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen (zie figuur 2.1, onderdeel II). Bij deze stap horen de volgende zes deelvragen die in hoofdstuk 5 aan bod komen.

7. Welke waardering geven leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs aan onverwachte levensgebeurtenissen op het gebied van relaties en ontwikkeling? En hoe vaak treffen we deze waarderingen aan (zie paragraaf 5.1)?

8. In hoeverre is er congruentie tussen de handelingsgerichtheid van verankerde ultieme levensdoelen en de waardering van onverwachte levensgebeurtenissen als hoogte- of dieptepunten (zie paragraaf 5.2.)?

9. In hoeverre interpreteren leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs onverwachte levensgebeurtenissen op het gebied van relaties en ontwikkeling als contingentie-ontkenning, contingentie-erkenning en contingentie-ontmoeting? En welk beeld licht op uit deze interpretaties (zie paragraaf 5.3)?

10. In hoeverre is er congruentie tussen de verankering van ultieme levensdoelen en de interpretatie van onverwachte levensgebeurtenissen (zie paragraaf 5.4)?

11. Welke combinaties van interpretatietypen van contingentie treffen we aan bij leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs? Hoe verwoorden leraren deze combinaties? En welk beeld komt naar voren uit deze verwoordingen (zie paragraaf 5.5)?

12. In hoeverre is er samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs en het interpretatieniveau van contingentie dat ze hanteren (zie paragraaf 5.6)?

De motivatietheorie van Frijda neemt aan dat mensen zin geven aan onverwachte levensgebeurtenissen in hun levensverhaal door deze te evalueren in het licht van hun levensdoelen. Een eerste aspect van deze zingeving is de waardering van onverwachte gebeurtenissen (zie paragraaf 2.2.5). We achterhalen of we ondersteuning vinden in de uitspraken van leraren voor de aanname dat zij een gebeurtenis die bijdraagt aan de realisering van een levensdoel benoemen als een hoogtepunt. Ook gaan we na of leraren een gebeurtenis die een belemmering is voor de realisering van een levensdoel benoemen als een dieptepunt (deelvragen 7 en 8).

Een tweede aspect van zingeving is het omgaan met contingentie-ervaringen (zie paragraaf 2.2.5). Wij verstaan deze ervaringen als onverwachte gebeurtenissen die leraren zijn overkomen door toedoen van iemand of iets anders. We willen weten hoe leraren deze ervaringen interpreteren (deelvraag 9). Daarna gaan we na of er wel of geen congruentie is tussen de verankering van ultieme levensdoelen enerzijds en de interpretatie van onverwachte gebeurtenissen anderzijds. Er is sprake van congruentie als een leraar haar of zijn levensdoelen transcendent verankert en de onverwachte gebeurtenissen duidt als contingentie-ontmoeting. Hetzelfde is het geval als een docent haar of zijn levensdoelen immanent verankert en de onverwachte gebeurtenissen duidt als contingentie-ontkenning of als contingentie-erkenning. In alle andere gevallen is er sprake van incongruentie (deelvraag 10). Vervolgens willen we weten of leraren onverwachte gebeurtenissen steeds duiden op een en hetzelfde interpretatieniveau of dat

zij interpretatieniveaus combineren (deelvraag 11). Tot slot onderzoeken we of er een samenhang is tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren aan de ene kant en het gehanteerde interpretatieniveau van contingentie bij de duiding van onverwachte levensgebeurtenissen aan de andere kant. We veronderstellen dat het religieuze zelfverstaan van een leraar de doorslag geeft (deelvraag 12).

Samenhang levensverhaal en intentionaliteit pedagogisch handelen

Vervolgens beantwoorden we de tweede centrale vraag over de samenhang tussen het levensverhaal van leraren enerzijds en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen anderzijds (zie figuur 2.1, onderdeel III). Bij deze centrale vraag horen de twee onderstaande deelvragen die we in hoofdstuk 6 beantwoorden.

13. In hoeverre is de handelingsgerichtheid op ‘het goede leven’ van ultieme levensdoelen verbonden met een liberale, een communitaristische of een ontwikkelingsgerichte pedagogische handelingsoriëntatie (zie paragraaf 6.1)?

14. In hoeverre is de zingeving aan levensgebeurtenissen, op grond van de verankerde ultieme levensdoelen, door leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs verbonden met componenten van de waardenvorming, te weten de morele, de religieuze en de sociaal-emotionele vorming en het leren omgaan met contingentie-ervaringen (zie paragraaf 6.2)?

We starten met de vraag of de handelingsgerichtheid van ultieme levensdoelen is verbonden met de pedagogische handelingsoriëntatie van leraren zoals wij op grond van de motivatietheorie van Frijda en de identiteitstheorie van Ricoeur veronderstellen (zie paragrafen 2.3.2 en 2.4). Vervolgens gaan we na op welke wijze leraren invulling geven aan de persoonsvorming van hun leerlingen toegespitst op de waardenvorming. Meer specifiek gaat het om de morele, religieuze en sociaal-emotionele vorming van leerlingen en het leren omgaan met contingentie-ervaringen (zie paragraaf 2.2.6).



Onderzoekstechnisch ontwerp

Dit hoofdstuk behandelt de keuze en vormgeving van een onderzoeksstrategie die is gekozen om zowel de doelstelling van het onderzoek te realiseren als de vraagstelling te beantwoorden. Bij deze strategie gaat het om het geheel van met elkaar samenhangende beslissingen over de wijze waarop het onderzoek wordt uitgevoerd. Daarbij gaat het vooral om het vergaren van materiaal en de verwerking van dit materiaal tot valide antwoorden op de vraagstelling (Verschuren & Doorewaard, 2007, pp. 159-162).

Om te beginnen verantwoorden we onze keuze voor een kwalitatieve survey als onderzoeksstrategie (paragraaf 3.1). Verder laten wij zien hoe we, passend binnen het kader van deze strategie, een semigestructureerd interview vormgeven (paragraaf 3.2). Daarna komt de werving en selectie van respondenten voor dit interview aan bod (paragraaf 3.3). Vervolgens beschrijven wij de generering van onderzoeksmateriaal door middel van deze interviews (paragraaf 3.4). Tot slot schetsen we het design waarmee het vergaarde onderzoeksmateriaal is geanalyseerd (paragraaf 3.5).

3.1 Keuze onderzoeksstrategie

We kiezen voor een kwalitatieve survey als aanpak voor ons onderzoek. We lichten eerst toe hoe we tot deze keuze zijn gekomen. Daarna leggen we uit wat we precies verstaan onder een kwalitatieve survey.

Een eerste overweging is een keuze voor diepgang door ruimte te scheppen voor arbeidsintensieve werkwijzen (Verschuren en Doorewaard, 2007, pp. 160-161). Op deze manier kunnen we toegang krijgen tot zaken die diep verankerd liggen in de psyche van leraren. Deze zaken zijn niet gemakkelijk toegankelijk omdat de betreffende personen zich hiervan niet direct bewust zijn. Dit is bijvoorbeeld het geval bij ultieme levensdoelen die vaak impliciet een rol spelen in het bewustzijn van leraren en door hen nog niet eerder zijn verwoord (Emmons, 1999, pp. 38-39). Een tweede met de vorige samenhangende overweging is de keuze voor een kwalificerende

en interpreterende benadering (Verschuren en Doorewaard, 2007, pp. 160-161). De reden hiervan is dat wij in dit onderzoek hebben gekozen voor een narratieve benadering van identiteit. Kortgezegd veronderstelt deze benadering dat we personen beter leren kennen als we begrijpen hoe ze van hun ervaringen verhalen maken (zie paragraaf 1.3). De derde en laatste overweging hangt nauw samen met de tweede overweging. We kiezen niet voor een bureauonderzoek, maar voor het zelf verzamelen van gegevens door samen met docenten uit het Nederlandse katholieke basisonderwijs hun levensverhaal te reconstrueren (Verschuren en Doorewaard, 2007, pp. 160-161). We gaan onder andere na wat belangrijke gebeurtenissen in hun leven zijn geweest en op welke wijze de zingeving aan deze gebeurtenissen tot stand komt. Bovendien onderzoeken we welke samenhang er is tussen de levensverhalen van docenten en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen (zie paragraaf 2.4). Het onderzoeksmateriaal zal bestaan uit interviewtranscripten die we vanuit ons theoretisch kader en met behulp van het genoemde analysedesign zullen analyseren.

Op grond van de bovengenoemde overwegingen kiezen wij voor een empirisch kwalitatief onderzoek van het q-type (Verschuren, 2009, pp. 287-293). Bij dit type onderzoek vertrekt men vanuit een tevoren geformuleerde doel- en vraagstelling. Vervolgens verzamelt men volgens een tevoren bedacht plan materiaal, en via de analyse verwerkt men dit materiaal tot antwoorden op de onderzoeksvragen in de vraagstelling. Dit resultaat vertaalt men terug naar de theorie van waaruit men is vertrokken. Meer in het bijzonder kiezen we voor die variant van het q-type onderzoek die wel wordt aangeduid als een *kwalitatieve survey* (Verschuren, 2009, p. 288). Wij maken gebruik van een semigestructureerd interview en werken met een relatief klein aantal respondenten, te weten vierenzestig leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs. De reden van dit relatief kleine aantal respondenten is dat we zoals gezegd kiezen voor diepte en specificiteit en niet voor een grootschalige aanpak die generalisering van de resultaten mogelijk maakt (Verschuren en Doorewaard, 2007, p. 160-161). Bij de analyse en de presentatie van de resultaten volgen we een kwalitatieve vorm van analyse, maar zullen daarnaast op beperkte schaal kwantificeren. Hiermee onderscheidt de kwalitatieve survey zich van alle andere vormen van kwalitatief onderzoek (Verschuren, 2009, p. 288). Wij willen de diversiteit van denkbeelden bij een groep respondenten in kaart brengen en op grond daarvan persoonsoverstijgende patronen of typen op het spoor

komen. Anders gezegd, we geven een dwarsdoorsnede van de autobiografische verhalen van leraren en van de wijze waarop de intentionaliteit van hun pedagogische handelen daaruit voortvloeit (Baarda, 2005, pp. 124-130; Janssen, 2005).

3.2 Het semigestructureerde interview

Bij het verzamelen van onderzoeksmateriaal gebruiken we een semigestructureerd interview. Typisch voor een semigestructureerd interview is dat er gebruik wordt gemaakt van een *topic list* met onderwerpen die de onderzoeker ter sprake wil brengen (zie bijlage 1) en *interviewinstructies* waarin staat aangegeven wat er van interviewer en respondent verwacht wordt. Daarbij gaat het om instructies voor de introductie en voor de afsluiting van het interview, het gebruik van opnameapparatuur, het invullen van antwoordformulieren door een respondent en vooral aanwijzingen voor het stellen van vragen en het doorvragen (Verschuren, 2009, p. 421). We maken in het interview gebruik van inzichten uit een narratieve benadering van identiteit, namelijk autobiografische reconstructie en reflectie (Singer, 2004). Bij *autobiografische reconstructie* roepen mensen herinneringen op aan levensbepalende gebeurtenissen die hen nog helder voor de geest staan en exploreren de zingeving aan deze gebeurtenissen. Deze reconstructie komt tot stand door het tekenen van een levenslijn en door het verwoorden van de zingeving aan levensbepalende gebeurtenissen op deze lijn (zie paragraaf 3.2.2). Bij de *autobiografische reflectie* reflecteert de respondent aan de hand van vragen van de interviewer op het door haar of hem zelf geconstrueerde levensverhaal. In dit geval gaat het om het verwoorden van verankerde ultieme levensdoelen en de intentionaliteit van het pedagogische handelen (zie hierna). We verhelderen achtereenvolgens de componenten (paragraaf 3.2.1) en de opbouw van het semigestructureerde interview (paragraaf 3.2.2). We sluiten deze paragraaf af door te beschrijven hoe respondenten terugkijken op het interview.

3.2.1 Componenten semigestructureerde interview

Zoals gezegd is typerend voor een semigestructureerd interview is dat gebruik wordt gemaakt van een *topic list* met onderwerpen die de onderzoeker ter sprake wil brengen (zie bijlage 1) en *interviewinstructies* waarin staat aangegeven wat er van interviewer en respondent verwacht wordt (zie hierboven). Als derde component hebben wij *het tekenen van een levenslijn* door de respondent en het stellen van vragen over deze levenslijn door de onderzoeker toegevoegd. We gebruiken het tekenen van een levenslijn om het geheugen van respondenten te activeren en herinneringen op te halen aan levensbepalende gebeurtenissen (zie paragraaf 2.2.4). Respondenten plaatsen deze gebeurtenissen op een tijdlijn van verleden, heden en toekomst. Zij bepalen niet alleen welke gebeurtenissen ze kiezen, maar ook welke zin ze geven aan deze gebeurtenissen. Als vierde en laatste element hebben we *antwoordformulieren* toegevoegd aan ons semigestructureerde interview. Deze antwoordformulieren worden door een respondent ingevuld aansluitend op het mondeling beantwoorden van een vraag. De geïnterviewde noteert met een steekwoord of een korte zin een samenvatting van het gegeven antwoord.

Als voorbeeld hier een gedeelte van het antwoordformulier over de zingeving aan levensgebeurtenissen. Dit gedeelte gaat over de inhoud van een levensgebeurtenis en het moment waarop deze heeft plaatsgevonden. Een docent is op achttienjarige leeftijd geslaagd voor het vwo-diploma. Hij duidt deze gebeurtenis als een hoogtepunt omdat hij zijn studie kan voortzetten aan de lerarenopleiding voor het basisonderwijs. Hij noteert in de kolommen 'levensgebeurtenis' en 'leeftijd' van het antwoordformulier respectievelijk de woorden 'vwo-diploma behaalt' en '18 jaar (1979)'.

We kiezen hiervoor opdat de interviewer met behulp van de ingevulde antwoordformulieren in staat is om te bepalen of het antwoord van een respondent voldoet aan de eisen die het interview stelt. Dit noemen we het evalueren van antwoorden. Bij deze evaluatie beoordeelt de interviewer hoe een respondent haar of zijn cognities (opvattingen, emoties, houdingen, et cetera) uitdrukt in antwoorden aan de hand van twee criteria: *volledigheid* en *duidelijkheid* (Emans, 2002, pp. 86-89). Bij volledigheid gaat het erom of de geïnterviewde alles heeft verteld wat relevant is. Bij de waardering van een gerapporteerde levensgebeurtenis is bijvoorbeeld het antwoord volledig als een gebeurtenis door de persoon in kwestie als een

hoogte- of een dieptepunt is benoemd. Verder heeft hij of zij in heldere bewoordingen aangegeven wat deze gebeurtenis voor haar of hem tot een hoogte- of een dieptepunt maakte. Een antwoord voldoet aan het criterium van duidelijkheid als de interviewer begrijpt waarom een geïnterviewde een steekwoord of korte zin als samenvatting van het antwoord op een gestelde vraag noteert. Is dat niet het geval dan is voor de interviewer het moment aangebroken voor doorvragen (probing). De respondent behoudt door deze werkwijze een overzicht van zowel de inhoud van alle levensgebeurtenissen op de levenslijn als van de zingeving aan deze gebeurtenissen. Dit overzicht kan hij of zij gebruiken bij de autobiografische reflectie.

3.2.2 Opbouw semigestructureerde interview

Het interview is opgebouwd uit zes onderdelen, te weten gespreksintrodunctie, achtergrond, levenslijn, zingeving, verankerde ultieme levensdoelen en intentionaliteit pedagogisch handelen, die we achtereenvolgens behandelen.

Gespreksintrodunctie

Het interview begint met een gespreksintrodunctie waarbij de interviewer informatie geeft over het doel van het onderzoek en hoe er met de gegevens wordt omgegaan, waaronder de garantie voor handhaving van een strikte anonimiteit.

Achtergrond

Na deze introductie stelt de interviewer vragen over de achtergrond van de respondent. Het gaat dan om geboortejaar, beginjaar als leraar in het onderwijs, functie in het onderwijs en de religieuze zelfdefinitie. Bij functie in het onderwijs gaat het bijvoorbeeld om een leerkracht, intern begeleider, remedial teacher, bouwcoördinator, et cetera. Bij religieuze zelfdefinitie kiest een respondent uit de volgende mogelijkheden: katholiek, protestant, joods, moslim, hindoe, boeddhist, anders...en geen van deze.

Levenslijn

Na de beantwoording van deze achtergrondvragen tekent de geïnterviewde haar of zijn levenslijn vanaf de geboorte tot het subjectief verwachte levenseinde en geeft daarbij hoogte- en dieptepunten aan. De dimensie van persoonlijke zingeving aan een levensgebeurtenis komt tot uitdrukking in de door de respondent aangegeven pieken en dalen op de levenslijn. Daarbij staat zoals gezegd de piek voor een gebeurtenis waaraan een positieve betekenis is gegeven ofwel als zinvol is ervaren. Het dal duidt op een gebeurtenis waaraan een negatieve betekenis is gegeven ofwel als zinloos is ervaren (zie paragraaf 2.2.5). Vervolgens wordt de respondent gevraagd om te vertellen wat er is gebeurd op de pieken en dalen van de getekende levenslijn. Dan wordt gevraagd wanneer deze gebeurtenis heeft plaatsgevonden. De respondent noteert een korte samenvatting van deze antwoorden op het antwoordformulier. Een docent zegt bijvoorbeeld dat de scheiding van haar ouders een dieptepunt is geweest omdat haar ouders lijnrecht tegenover elkaar stonden en elkaar met alle middelen bestreden. De docent noteert in de kolommen 'levensgebeurtenis' en 'leeftijd' van het antwoordformulier respectievelijk de steekwoorden 'vechtscheiding ouders' en '7 jaar (1987)'.

Zingeving

Bij zingeving draait het om de persoonlijke interpretatie van levensgebeurtenissen op de levenslijn. Deze bestaat uit twee aspecten, namelijk de waardering van levensgebeurtenissen en de begeleidende emoties enerzijds en de contingentiebeleving anderzijds. Zoals zojuist gezegd benoemt een respondent bij waardering elke levensgebeurtenis op de levenslijn als een hoogte- of een dieptepunt en geeft daarop een toelichting (zie paragraaf 2.2.5). Daarna komen de begeleidende emoties aan bod (zie paragraaf 2.2.5). De interviewer legt aan een respondent een lijst met emoties voor en nodigt haar of hem uit om bij elke levensgebeurtenis een van de aangegeven emoties te selecteren en deze keuze toe te lichten. Kiest een respondent bijvoorbeeld voor de emotie 'gelukkig zijn' dan wil dit zeggen dat hij of zij van mening is dat de betreffende gebeurtenis bijdraagt aan de realisering van een levensdoel.

Vervolgens komt de contingentiebeleving aan bod. Om te beginnen hebben we handelingscontingentie onderzocht met behulp van de aspecten *verwachting* en *verantwoordelijkheid*. Kortgezegd betekent hande-

lingscontingentie dat mensen vroeg of laat te maken krijgen met gebeurtenissen die hun overkomen zonder dat ze deze kunnen voorkomen of verhinderen (zie paragraaf 2.2.5). Bij verwachting geeft een persoon aan of een gebeurtenis in haar of zijn ogen verwacht of onverwacht is geweest. Ten aanzien van verantwoordelijkheid wordt een respondent gevraagd om uit te leggen wie er volgens haar of hem verantwoordelijk is voor die gebeurtenis. Hij of zij vraagt zich af of de gebeurtenis door eigen toedoen (actief) of door toedoen van iemand of iets anders tot stand is gekomen (passief).

Om de dimensie ontologisch contingent te onderzoeken (zie paragraaf 2.2.5) gebruiken we een meetinstrument van Scherer-Rath (2007; 2013). Ontologische contingentie wil zeggen dat fenomenen in de werkelijkheid niet noodzakelijk zijn ofwel deze hadden er ook niet of anders kunnen zijn. In dit geval wil dat zeggen dat er voor elke zingeving aan een onverwachte levensgebeurtenis een andere zingeving mogelijk is. Het gaat dus altijd om subjectieve interpretaties van gebeurtenissen die van elkaar kunnen verschillen. Het meetinstrument van Scherer-Rath veronderstelt dat een levensgebeurtenis door een persoon op drie niveaus geïnterpreteerd kan worden. Bij een interpretatie op *situationeel* niveau is de zingeving alleen relevant voor de betreffende situatie. Dit betekent dat een persoon erkent dat er sprake is van een onverwachte gebeurtenis, maar ontkent dat deze voor haar of hem van existentieel belang is. Volgens de indeling van Wuchterl (2011, p. 40-44) gaat het in dit geval om contingentie-*ontkenning* (zie paragraaf 2.2.5). Bij een duiding op *existentieel* niveau is de zingeving zowel relevant voor de betreffende situatie als voor situaties in een andere tijdruimtelijke context. Wuchterl (2011, p. 40-44) spreekt in dit verband over contingentie-*erkenning* omdat de mensen beseffen dat de onverwachte gebeurtenis voor hen van existentieel belang is (zie paragraaf 2.2.5). Bij een interpretatie op *religieus* niveau is de zingeving niet alleen relevant voor de betreffende situatie en voor situaties in een andere tijdruimtelijke context, maar is er ook een verwijzing naar een andere werkelijkheid, aldus Scherer-Rath. Bij de indeling van Wuchterl (2011, p. 40-44) gaat het in dit geval om contingentie-*ontmoeting* omdat personen de onverwachte gebeurtenis duiden als een ontmoeting met het andere dat buiten het menselijke bereik ligt (zie paragraaf 2.2.5).

Verder zijn er op elk interpretatieniveau nog vier verschillende interpretaties mogelijk, namelijk passief-positief, passief-negatief, actief-positief en actief-negatief. Het komt er op neer dat een respondent drie keer

achter elkaar een reeks van vier verschillende omschrijvingen krijgt aangeboden. Elke omschrijving duiden we aan met een van de onderstaande steekwoorden.

- *Contingentie-ontkenning (situationeel)*
 - (1) *Geluk* (passief-positief): de gebeurtenis is voor mij een gunstige loop van de omstandigheden.
 - (2) *Ongeluk* (passief-negatief): de gebeurtenis is voor mij een ongunstige loop van de omstandigheden.
 - (3) *Prestatie* (actief-positief): de positieve gebeurtenis is door mij tot stand gebracht.
 - (4) *Falen* (actief-negatief): de negatieve gebeurtenis is door mij tot stand gebracht.
- *Contingentie-erkenning (existentieel)*
 - (5) *Geschenk* (passief-positief): de gebeurtenis is mij overkomen en ik ben positief over de nieuwe, betere mogelijkheden die hierdoor zijn ontstaan voor mij.
 - (6) *Tragiek* (passief-negatief): de gebeurtenis is mij overkomen en ik ben negatief over wat deze mij heeft aangedaan of ontnomen.
 - (7) *Plicht/taak* (actief-positief): dit hoor ik te doen, dit wordt van mij verwacht.
 - (8) *Schuld* (passief-negatief): ik ben zelf verantwoordelijk voor wat verkeerd is gegaan of nagelaten.
- *Contingentie-ontmoeting (religieus)*
 - (9) *Genade* (passief-positief): de gebeurtenis is mij overkomen door toedoen van God, een Hogere Macht of Iets en ik ben positief over de nieuwe, betere mogelijkheden die hierdoor zijn ontstaan voor mij.
 - (10) *Verlatenheid* (passief-negatief): de gebeurtenis is mij overkomen door toedoen van God, een Hogere Macht of Iets en ik ben negatief over wat deze mij heeft aangedaan of ontnomen.
 - (11) *Roeping* (actief-positief): Dit hoor ik te doen voor of wordt van mij verwacht door God, een Hogere Macht of Iets.

- (12) *Zonde* (actief-negatief): ik ben ten overstaan van God, een Hogere Macht of Iets verantwoordelijk voor wat verkeerd is gegaan of nagelaten.

Bovenstaande omschrijvingen zijn in overleg met Scherer-Rath gemaakt en toegevoegd aan het meetinstrument. De respondent kiest slechts één omschrijving die naar haar of zijn persoonlijke mening het best past bij een gebeurtenis en geeft daarop een toelichting. Gaat de voorkeur van een respondent bijvoorbeeld uit naar de omschrijving van het woord genade dan wil dit zeggen dat hij of zij van mening is dat de gebeurtenis hem of haar is overkomen door toedoen van God, een Hogere Macht of Iets. Verder is hij of zij positief over de nieuwe, betere mogelijkheden die hierdoor voor hem of haar zijn ontstaan. Bovendien brengt een respondent met de keuze van dit woord tot uitdrukking dat er sprake is van contingentie-ontmoeting.

Verankerde ultieme levensdoelen

Bij de verankerde ultieme levensdoelen reflecteert de respondent op het zelfgeconstrueerde levensverhaal. Dit gebeurt door te benoemen welke ultieme levensdoelen hij of zij nastreeft. Voorbeelden van levensdoelen zijn: 'gelukkig worden', 'zorgen voor anderen' en 'gelukkig maken en worden' (zie paragraaf 2.2.3). Vervolgens stelt de interviewer vragen over de ultimiteit van levensdoelen. Meer specifiek gaat het om vragen over de vier aspecten van ultimiteit, namelijk onverzadigbaarheid, onvervangbaarheid, universaliteit en abstractie (zie paragraaf 2.2.1). De interviewer vraagt bijvoorbeeld of een levensdoel in de ogen van een respondent voor de mensheid als geheel van belang is (universaliteit). Daarna vertelt de respondent in welke funderende werkelijkheid haar of zijn levensdoelen zijn verankerd (zie paragrafen 2.2.2 en 2.2.3). Zegt een respondent dat het gaat om een transcendente werkelijkheid dan wordt haar of hem gevraagd om aan te geven welk woord het beste haar of zijn interpretatie van deze werkelijkheid weergeeft, te weten God, een Hogere Macht of Iets, en vervolgens daarop een toelichting te geven. Geeft een respondent aan dat het om een immanente werkelijkheid gaat, dan wordt hij of zij uitgenodigd om te vertellen wat hem of haar voor ogen staat.

Intentionaliteit pedagogisch handelen

Als laatste overweegt de respondent de intentionaliteit van haar of zijn pedagogisch handelen (zie paragraaf 2.2.6). Om te beginnen gaat een respondent bij zichzelf na of er naar haar of zijn mening een samenhang is tussen de zingeving aan levensgebeurtenissen op grond van de verankerde uiteimende levensdoelen enerzijds en de intentionaliteit van haar of zijn pedagogisch handelen anderzijds (zie paragraaf 2.3.2). Bij deze vorm van professioneel handelen gaat het zoals gezegd om de morele, religieuze en sociaal-emotionele vorming van leerlingen en het leren omgaan met contingentie-ervaringen (zie paragraaf 2.2.6). Vervolgens krijgt een respondent een lijst met werksituaties voorgelegd die betrekking hebben op de hiervoor genoemde elementen van het pedagogische handelen. Deze lijst kwam tot stand op basis van werkervaringen van de onderzoeker als identiteitsbegeleider in het Nederlandse katholieke basisonderwijs in het westen van Nederland. Tijdens het afnemen van proefinterviews gingen we na of deze situaties herkenbaar zijn voor leraren. Bij het leren omgaan met contingentie-ervaringen van leerlingen gaat het bijvoorbeeld om het overlijden van een dierbare, scheiding van de ouders, een verhuizing, de ziekte van een dierbare, een ongeval tijdens een schoolactiviteit of in het verkeer en de geboorte van een broertje of zusje. De respondent wordt uitgenodigd om uit deze lijst gebeurtenissen te selecteren die voor haar of hem van belang zijn. Vervolgens wordt de betreffende docent gevraagd om deze gebeurtenissen in een aflopende rangorde van belangrijkheid te plaatsen en een toelichting te geven op deze rangorde van gebeurtenissen.

Het laatste onderdeel van het interview is *de afsluiting*. Bij dit onderdeel wordt gevraagd hoe een respondent het afnemen van het interview heeft ervaren. Verder wordt nagegaan of er misschien iets is dat de respondent belangrijk vindt om naar voren te brengen, maar waarnaar niet is gevraagd door de interviewer.

3.2.3 Terugblik respondenten op het semigestructureerde interview

In deze paragraaf komt aan bod hoe de respondenten terugblikken op het interview (zie 3.2.2). Hierna wordt er gebruik gemaakt van fictieve namen. Voor de wijze waarop deze namen tot stand zijn gekomen, verwijzen we naar de introductie van hoofdstuk 4. Over het algemeen genomen meldden docenten dat zij het zinvol vonden om hun levensverhaal te reconstrueren

en erop te reflecteren. Om te beginnen gaven respondenten aan dat de autobiografische reconstructie en reflectie hen hielp om belangrijke levensgebeurtenissen te ordenen. Een leraar Agerbeek, met het levensdoel ‘verbonden met anderen’, zegt bijvoorbeeld dat ze het lastig vond om de gebeurtenissen op haar levenslijn te benoemen als een hoogte- of een dieptepunt. Maar het heeft haar uiteindelijk wel een overzicht van haar levensloop opgeleverd. Ze zegt: “Ik vond het leuk om zo eens terug te kijken...soms ook wel lastig...met die grafiek [tekenen van de levenslijn (JvdB)] dat ik dacht, was het een hoogte- of dieptepunt. Maar toen ik de grafiek eenmaal getekend had, gaf het wel een mooi overzicht over mezelf weer.” Weenink, met het levensdoel ‘gelukkig maken en worden’ zegt hierover: “Ik weet dat allemaal wel, maar het is even zwart op wit gezet...het is voor mij ook weer even...dingen op een rijtje zetten.” Aerts, met levensdoel ‘zorgen voor anderen’, zegt dat hij tijdens het interview geprikkeld werd om stil te staan bij die zaken die voor hem vanzelfsprekend zijn. Hij zegt: “Het is wel goed om dat af en toe eens te doen...noopt me om over dingen na te denken die vaak voor de hand liggen, of zo vanzelfsprekend zijn dat je er niet bij stilstaat.”

Op de tweede plaats meldden respondenten dat ze het biografisch interview als verrijkend hebben ervaren. Zeeders, met de levensdoelen ‘zelfontwikkeling’ en ‘gelukkig worden’, vond bijvoorbeeld het interview verrijkend omdat ze zichzelf beter leerde kennen doordat er vragen over transcendentie werden gesteld. Ze zegt: “Ik ben op gebieden gekomen waar ik eigenlijk niet heel goed bij stilgestaan had...Dat vond ik op zich wel heel goed. En dan gaat het met name over hoe ik God zie, daar sta ik zelf achteraf ook wel een beetje van te kijken.” Werf met het levensdoel ‘elkaar steunen’ vond met name de vraag over het nastreven van levensdoelen interessant (zie paragraaf 3.2.2). Hij had zich nog nooit afgevraagd wat hij als zijn levensdoel ziet. Hij zegt: “Ik vond met name het onderdeel over mijn levensdoelen echt om over na te denken...die vraag heb ik [mendezelf] nooit gesteld...Kijk dit [levensgebeurtenissen (JvdB)] had ik wel redelijk in mijn hoofd zitten. Dat is meer het ordenen van wat ik meegemaakt heb. Maar dat [levensdoelen (JvdB)] is ook meer denken over waar leef ik voor.”

Tot slot zijn er docenten die meldden dat het interview in hun ogen ook van belang voor hun werk is. Een voorbeeld hiervan is Abbink met de levensdoelen ‘verbondenheid’ en ‘kinderen opvoeden’. De reflectie op zijn levensverhaal confronteerde hem met het feit dat het thema relaties met

belangrijke anderen een centrale rol speelt in zijn leven. Om te beginnen kwam Abbink te staan tegenover de slechte relatie met zijn ouders. Hij zegt: “Voor mij voornamelijk mijn relatie met mijn ouders... ik zou er eigenlijk wat aan willen doen. Maar door de drukte van mijn werk en mijn sociale leven...komt het er niet van, maar dat is toch voor mij het meest confronterende.” Verder speelt het bovengenoemde thema ook een rol bij het omgaan met zijn leerlingen. Hij zegt: “Ik ben eigenlijk niet helemaal tevreden over hoe ik als leerkracht ben. En dan heb ik het niet over het didactische, maar...over de relationele sfeer. Hoe ga ik met de kinderen om? Ik heb wel conflictsituaties met een paar kinderen gehad over onbe-nulligheden...waar ik dan kan ontploffen voor mijn gevoel. Dat ik denk...waar zit hem dat in?”

3.3 Selectie en werving respondenten

We beschrijven de selectie en werving van respondenten (paragraaf 3.3.1) en de non-respons (paragraaf 3.3.2).

3.3.1 Selectie en werving

In deze paragraaf staat het trekken van een steekproef centraal. Bij een *strategische steekproeftrekking* laat de onderzoeker zich bij haar of zijn keuze van onderzoekseenheden bewust leiden door het conceptueel ontwerp ofwel probleemstelling in brede zin en datgene wat hij of zij over de onderzoekseenheden te weten wil komen (Verschuren en Doorewaard, 2007, p. 185). De onderzoekseenheden in dit onderzoek zijn leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs anno 2008. We willen weten welke rol religie speelt in het levensverhaal van deze docenten en welke samenhang er is tussen hun levensverhalen enerzijds en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen anderzijds (zie de paragrafen 1.2 en 2.5). Wij volgen Baarda e.a. (2005, pp. 159-160) en kiezen voor een quotasteekproef om een goede afspiegeling te krijgen van de bovengenoemde groep leraren. Bij een *quotasteekproef* bepaalt men vooraf hoeveel respondenten met welke kenmerken moeten worden betrokken in het onderzoek.

De trekking verloopt in twee stappen (Verschuren, 2011, pp. 411-412). In een eerste stap wordt bepaald welke variabelen van belang zijn en met een zekere spreiding vertegenwoordigd dienen te zijn in de steekproef.

In ons geval gaat het om de variabelen geslacht en leeftijd alsook de geografische ligging van een katholieke school waarvoor een leraar werkzaam is.

Bij de variabele *geslacht* hebben we ons laten leiden door de man – vrouw verdeling bij leraren in het Nederlandse basisonderwijs. Volgens cijfers van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is deze verhouding ongeveer 25% mannen versus 75% vrouwen (De Wit, 2007, p. 65). Dit is voor ons aanleiding om in de steekproef voor een verhouding van mannen en vrouwen als 1 staat tot 3 te kiezen.

Om een afspiegeling te krijgen van de variabele *leeftijd* verdelen we de respondenten in dienst van de vier meewerkende schoolbesturen (zie hierna) op grond van hun geboortjaar in vier leeftijdsgroepen, te weten zij die geboren zijn tussen (a) 1 januari 1978 en 31 december 1987 (21-30 jaar), (b) 1 januari 1968 en 31 december 1977 (31- 40 jaar), (c) 1 januari 1967 en 31 december 1958 (41-50 jaar) en (d) 1 januari 1943 en 31 december 1957 (51-65 jaar).

De *geografische ligging* van een katholieke school is van belang omdat deze mede bepaalt in hoeverre leraren bij de vorming van hun leerlingen hebben te maken met religieuze pluriformiteit. Deze pluriformiteit hangt samen met de verhouding autochtonen versus allochtonen in een gemeente. Bij autochtonen gaat het om personen van wie beide ouders in Nederland zijn geboren. Bij allochtonen betreft het personen van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren. Naarmate er meer allochtonen in een gemeente zijn, speelt religieuze diversiteit een grotere rol. De reden hiervan is dat de afgelopen decennia het aantal niet-westerse immigranten sterk is gestegen (De Hart, 2014, pp. 109-113). Deze immigranten brengen ook hun godsdienst mee. Immigranten uit Turkije en Marokko identificeren zich bijvoorbeeld sterk met de islam en een deel van de immigranten uit Suriname met het hindoeïsme.

Om recht te doen aan het zojuist genoemde onderscheid van autochtoon en allochtoon hebben we gekozen voor katholieke dorps- en stadsscholen in gemeentes in het zuidoosten van Nederland met een overwegend katholieke omgeving. Verder hebben we gekozen voor katholieke dorps- en stadsscholen in gemeentes in een overwegend niet-katholieke omgeving in het zuidwesten van Nederland. We kiezen voor dorpsscholen omdat zich op deze scholen overwegend autochtone leerlingen bevinden. Volgens cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) is de ver-

houding autochtoon versus allochtoon voor Nistelrode en Poeldijk respectievelijk 93,5% versus 6,5% en 90,2% versus 9,8% (CBS, 2015). We kiezen voor stadsscholen omdat de verhouding autochtone en allochtone leerlingen daar anders is dan op dorpsscholen. Voor Nijmegen en Rotterdam is de verhouding autochtonen versus allochtonen respectievelijk 75,5% versus 24,5% en 52,3% versus 47,7% (CBS, 2015). Dit betekent dat leraren die werken op katholieke stadsscholen eerder te maken hebben met religieuze pluriformiteit dan leraren op katholieke dorpsscholen.

Daarna vindt de bepaling van het gewenste aantal onderzoekseenheden plaats. Bij onze deelpopulatie gaat het om leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs. We onderscheiden hierbinnen vier deelpopulaties op grond van de geografische ligging van scholen (zie hiervoor). De eerste deelpopulatie bestaat uit leraren in het zuidoosten van Nederland werkzaam in een stad (Nijmegen). De tweede deelpopulatie omvat leraren in het zuidoosten van Nederland werkzaam in een dorp (Nistelrode). De derde deelpopulatie bestaat uit leraren werkzaam in een stad in het zuidwesten van Nederland (Rotterdam). De vierde en laatste deelpopulatie omvat leraren werkzaam in een dorp in het zuidwesten van Nederland (Poeldijk). We onderscheiden bij elke deelpopulatie op grond van de variabelen geslacht en leeftijd (zie hierboven) acht groepen (zie tabel 3.1). De groep in cel 1 bestaat bijvoorbeeld uit mannen in de leeftijd van 21 tot 30 jaar. We kiezen voor deze werkwijze om een goede afspiegeling te krijgen van de leraren in de vier deelpopulaties.

In een tweede stap vindt de trekking plaats en deze is als volgt in zijn werk gegaan. We hebben van de schoolbesturen in Nijmegen, Nistelrode, Rotterdam en Poeldijk een adressenbestand van het onderwijzend personeel ontvangen. We verdelen de leraren in deze vier adressenbestanden op basis van geslacht en geboortejaar in de bovengenoemde acht groepen (zie de cellen 1 tot en met 8 in tabel 3.1). Vervolgens berekenen we voor elke groep het *spronggetal*, aan te duiden als k (Verschuren, 2009, p. 403). Dit getal k bepaalt hoe groot de sprongen zijn waarmee men door het steekproefkader heen loopt om eenheden (hier leraren) te selecteren. In dit geval is het steekproefkader de namenlijst van een groep leraren in een deelpopulatie. Het gaat bijvoorbeeld om vrouwen in de leeftijd van 21 tot 30 jaar in deelpopulatie Nijmegen (zie de cel 5 in tabel 3.1). Het *spronggetal* is de omvang van een groep, gedeeld door het gewenste aantal respondenten in de steekproef van deze groep. Het gewenste aantal leraren per groep met mannen is 1 (cellen 1, 2, 3 en 4 in tabel 3.1) en 3 per groep

met vrouwen (cellen 5, 6, 7 en 8 in tabel 3.1). Met het oog op non-respons besloten we om het gewenste aantal leraren te veranderen in 3 bij de groepen met mannen en 9 bij de groepen met vrouwen.

Bij wijze van voorbeeld laten we zien hoe het spronggetal is berekend bij groep 3 van de mannelijke respondenten in Rotterdam (zie cel 3, tabel 3.1). Deze groep bestaat uit 36 mannen en we willen daaruit een steekproef van 3 mannen trekken. In dat geval is het spronggetal $36/3 = 12$. Dit betekent dat iedere twaalfde man van de namenlijst in de steekproef terecht komt. Door het gooien van een dobbelsteen kiezen we een startgetal. In dit geval viel het lot op het getal 3. De derde leraar in de namenlijst is als eerste in de steekproef opgenomen, vervolgens nummer 15 en tenslotte 27. Op deze wijze is in elke groep het benodigde aantal respondenten geselecteerd. Stel dat een of meer van de drie gekozen leraren niet bereid is om mee te werken aan het onderzoek, dan gaan we door met het spronggetal. We zijn doorgegaan met het selecteren van respondenten tot de vooraf vastgestelde quota waren bereikt. Dit is zonder teruglegging gebeurd. Dit betekent dat een geselecteerde leraar niet wordt teruggelegd om te voorkomen dat deze nogmaals wordt getrokken (Segers, 2002, p. 127).

Aanvankelijk stuurden we iedere geselecteerde leerkracht uit een groep via de post of per e-mail een wervingsbrief (zie bijlage 2). Ontvingen we binnen één week géén reactie dan belde een medewerker van het Instituut voor Katholiek Onderwijs (IKO) naar de betreffende persoon. Deze persoonlijke en arbeidsintensieve benadering via de telefoon bleek beter te werken dan de onpersoonlijke en arbeidsextensieve benadering via de post. Dit was voor ons aanleiding om onze werkwijze te veranderen. We besloten om voortaan het eerste contact met een geselecteerde leraar via de telefoon te leggen en, na diens toezegging, de wervingsbrief per e-mail op te sturen.

Tabel 3.1 Acht groepen in een deelpopulatie op grond van de variabelen leeftijd en geslacht

Leeftijd (peiljaar 2008)	Geslacht	
	man	vrouw
A. 21-30 jaar (1-1-1978 t/m 31-12-1987)	1	5
B. 31-40 jaar (1-1-1968 t/m 31-12-1977)	2	6
C. 41-50 jaar (1-1-1967 t/m 31-12-1958)	3	7
D. 51-65 jaar (1-1-1943 t/m 31-12-1957)	4	8

3.3.2 Non-respons

Leraren noemden tijdens het telefonisch contact (zie paragraaf 3.3.1) de volgende redenen om niet mee te werken aan het onderzoek: géén tijd (16 keer), niet meer werkzaam in het basisonderwijs (9 keer), niet bereid om mee te werken aan een interview (5 keer), langdurig ziek (5 keer), met zwangerschapsverlof (2 keer) en leraar in opleiding (1 keer). Verder trokken drie leraren zich terug op het moment dat de interviewer een afspraak met hen probeerde te maken voor het afnemen van een interview. Zoals gezegd is dan met behulp van het spronggetal een nieuwe kandidaat gezocht (zie paragraaf 3.3.1).

3.4 Dataverzameling onderzoeksmateriaal

We beschrijven hoe het onderzoeksmateriaal is verzameld en geschikt gemaakt voor analyse. In 2008 interviewde een groep interviewers de geselecteerde respondenten. Een interview duurde ongeveer twee uur. Bij het maken van de afspraak onderstreepte de interviewer dat het van belang was niet te worden gestoord tijdens het afnemen van het interview.

De interviews werden afgenomen door vier studenten religiewetenschappen van de Radboud Universiteit in Nijmegen, drie identiteitsbegeleiders uit het Nederlandse katholieke basisonderwijs en de onderzoeker. We schakelden studenten en identiteitsbegeleiders in om tijd te besparen bij de dataverzameling. Deze was arbeidsintensief omdat respondenten op

verschillende plaatsen in Nederland geïnterviewd moesten worden. Bovendien wilden wij studenten ervaring laten opdoen met het afnemen, transcriberen en analyseren van biografische interviews in het kader van hun opleiding tot religiewetenschapper. De groep van interviewers volgde een tweedaagse interviewtraining onder leiding van de onderzoeker en dr. Scherer-Rath (senior onderzoeker bij de faculteit filosofie, theologie en religiewetenschappen aan de Radboud Universiteit in Nijmegen). Tijdens de eerste bijeenkomst werd er uitleg gegeven over het doel van het onderzoek en werd stap voor stap de interviewhandleiding doorlopen. Daarna gingen de deelnemers in tweetallen oefenen met het afnemen van het semigestructureerde interview waarbij de rollen van interviewer en geïnterviewde werden afgewisseld. Tussen de eerste en de tweede bijeenkomst interviewde elke deelnemer een persoon uit haar of zijn omgeving om vertrouwd te raken met het gebruik van een digitale voicerecorder en van de topic list (zie bijlage 1). Tijdens de tweede bijeenkomst evalueerden we deze proefinterviews. Na deze tweedaagse training begonnen de interviewers met het afnemen van interviews. De onderzoeker luisterde het eerste interview van elke interviewer af en controleerde of dit voldeed aan de gestelde eisen. Hij vroeg zich bijvoorbeeld af of er voldoende was doorgevraagd op de antwoorden van de respondenten en of de opstelling van de interviewer voldoende neutraal was. Dit laatste is onder andere van groot belang omdat de gestandaardiseerdheid van de situatie in het geding is. Emans (2002, p. 22) spreekt in dit verband over intervieweffecten of interviewvariantie. Hij bedoelt daarmee dat de verschillen tussen gegeven antwoorden door verschillende geïnterviewden, voortkomt uit de manier waarop de interviewers het interview afnemen. Om deze interviewvariantie zo klein mogelijk te houden, is het van cruciaal belang dat het optreden van een interviewer wordt gekenmerkt door een neutrale opstelling tegenover de onderwerpen waarover wordt gesproken, aldus Emans. In één geval is met het oog op de interviewvariantie de samenwerking met een interviewer beëindigd. Deze bleek onvoldoende in staat of bereid te zijn tot doorvragen. Ook was zijn opstelling niet neutraal. Hij hield zijn eigen meningen niet op de achtergrond, waardoor het risico bestond dat hij respondenten in een bepaalde richting duwde.

Na het afnemen van de interviews is begonnen met het geschikt maken van het onderzoeksmateriaal voor een kwalitatieve analyse. Dit gebeurde door de studenten die de interviews afnamen en door onderzoeks-

assistenten. Zij transcribeerden woord voor woord de digitale geluidsbestanden van de afgenomen interviews met behulp van het computerprogramma Word. Bij het transcriberen is gebruik gemaakt van de topic list van het semigestructureerde interview (zie bijlage 1). Met de topic list is het interview te verdelen in stukken die logisch bij elkaar horen. Tijdens het interview heeft de interviewer immers een vraag gesteld uit de topic list. Vervolgens geeft de respondent hierop een reactie, waarna de interviewer eventueel doorvraagt. Daarna wordt de volgende vraag gesteld. Deze logisch bij elkaar horende stukken in het interviewtranscript noemen we een segment (Wester & Peters, 2004, p. 148).

3.5 Analyse

Het onderzoeksmateriaal is geanalyseerd om te komen tot antwoorden op de onderzoeksvragen in de vraagstelling. Daarbij gebruiken we het computerprogramma Atlas.ti versie 6. Een belangrijk onderdeel van dit verwerkingsproces is het toekennen van een of meerdere codes aan logisch bij elkaar horende stukken uit het interviewtranscript. Om te beginnen beschrijven we drie analyseniveaus waarop het onderzoeksmateriaal is bewerkt om de onderzoeksvragen te beantwoorden (paragraaf 3.5.1). Daarna komt aan bod hoe de betrouwbaarheid van het coderen is gecontroleerd en vergroot (paragraaf 3.5.2).

3.5.1 Het analysedesign

In deze paragraaf bespreken we hoe de analyse van het onderzoeksmateriaal in zijn werk is gegaan. We beginnen met een korte bespreking van (a) de analyseniveaus van een kwalitatieve survey, te weten de eendimensionale, multidimensionale en de samenhangende beschrijving. Vervolgens behandelen we (b) de bewerking van het onderzoeksmateriaal om de deelvragen te kunnen beantwoorden.

Ad a. Analyseniveaus

Volgens Janssen (2010) kunnen we bij een kwalitatieve survey drie analyseniveaus onderscheiden. Het eerste analyseniveau is de *eendimensionale* beschrijving. Op dit niveau onderscheiden we een deductieve en een inductieve analyse. Een *deductieve* analyse begint met het construeren van een codelijst welke is georganiseerd volgens de dimensies, aspecten en

modaliteiten van de kernbegrippen uit het gehanteerde theoretisch model. In deze studie gaat het om een conceptueel model dat in hoofdstuk 2 is beschreven. We gaan dus vanuit de theorie naar de empirie in een proces van voortgaande verbijzondering. Vervolgens verifiëren we deze begrippen door na te gaan of de codelijst, voortkomend uit de theorie, past bij het onderzoeksmateriaal. Er is in dat geval sprake van een zogenaamde *template-benadering* (Baarda, e.a., 2005, p. 42, pp. 104 & 139). Dit wil zeggen dat men een theoretisch model (template) heeft en wil nagaan of het past op de gegevens die men heeft gevonden.

Het kan ook gebeuren dat de codes niet dekkend zijn (Baarda, e.a., 2005, p. 102). In dat geval zijn de begrippen die zijn geformuleerd op basis van een literatuurstudie ontoereikend om de gegevens onder te kunnen brengen en moeten we deze aanpassen. In dat geval is sprake van een *inductieve* analyse waarbij de onderzoeker probeert om vanuit het onderzoeksmateriaal tot modaliteiten, aspecten, dimensies van de kernbegrippen uit het conceptueel model te komen. Het is een proces dat zich beweegt van de empirie naar de theorie. Er is sprake van voortgaande abstrahering.

We geven een voorbeeld ter verduidelijking. We vertrokken vanuit de gedachte dat er drie vormen van handelingsgerichtheid op 'het goede leven' zijn, te weten zelfgerichtheid en andergerichtheid en de combinatie van zelf- en andergerichtheid. Maar uit de uitspraken van leraren blijkt dat er nog een vierde vorm van handelingsgerichtheid is, namelijk een wederkerige gerichtheid. Daarom wordt de theorie over de handelingsgerichtheid van levensdoelen uitgebreid met de laatstgenoemde dimensie (zie paragraaf 2.2.4).

Op het tweede analyseniveau van de *multidimensionale* beschrijving gaan we na of de respondenten op grond van gegeven antwoorden op interviewvragen in groepen zijn te verdelen om tot een typologie te komen. Op het derde en laatste analyseniveau van de *samenhangende* beschrijving proberen we na te gaan welke samenhang er is tussen variabelen. Dit kan gebeuren door de toetsing van een idee of een hypothese (Baarda e.a., 2005, pp. 102-103). In deze studie onderzoeken we onder andere de samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren aan de ene kant en de rol van religie in hun levensverhaal aan de andere kant.

Ad b. Bewerking onderzoeksmateriaal

We verhelderen hoe de drie hiervoor genoemde analyseniveaus, eendimensionale – multidimensionale – samenhangende beschrijving, zijn aangewend om de twee centrale vragen en de daaruit voortvloeiende 14 deelvragen te beantwoorden. Achtereenvolgens bespreken we de deelvragen over (1) de verankering van ultieme levensdoelen, (2) de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen en (3) de samenhang tussen levensverhaal en de intentionaliteit van het pedagogisch handelen.

*1. Deelvragen verankering ultieme levensdoelen**Deelvraag 1*

We hebben de multidimensionale beschrijving gebruikt om de eerste deelvraag over de ultimiteit van levensdoelen te beantwoorden. Ultimiteit heeft zoals gezegd vier indicatoren: verzadigbaarheid, vervangbaarheid, universaliteit en abstractie (zie paragraaf 2.2.1) en elke indicator krijgt de score 1 of 0. 1 staat voor ultiem en 0 betekent niet-ultiem. Dit betekent dat de somscores kunnen variëren tussen 0 en 4. 0 betekent niet-ultiem en 4 betekent absoluut ultiem. Bij een somscore kleiner of gelijk aan 1 beschouwen wij een levensdoel als niet-ultiem. Een somscore groter of gelijk aan 2 noemen wij ultiem.

We kiezen als ondergrens 2 omdat een levensdoel minimaal op twee aspecten van ultimiteit een 1 dient te scoren om voor ultimiteit in aanmerking te komen, namelijk onvervangbaar en abstract (zie paragraaf 2.2.1). We kiezen voor deze twee aspecten met het oog op de beantwoording van de tweede centrale vraag over de samenhang tussen het levensverhaal en de intentionaliteit van het pedagogisch handelen toegespitst op de waardenvorming van leerlingen (zie paragraaf 1.2). We kiezen voor onvervangbaar omdat Ricoeur (2005, p. 193) suggereert dat we onze ultieme levensdoelen vertalen naar niet-ultieme doelen voor een bepaald levensgebied zoals het beroepsleven. Op deze manier geven personen samenhang en richting aan de totaliteit van hun handelingen. We geven een voorbeeld. Een docent met het levensdoel ‘zorgen voor anderen’ zegt dat haar levensdoel is verbonden met haar voorkeur om les te geven aan kinderen in een achterstandssituatie. We kiezen voor abstract omdat Strasser (1956, pp. 165-166) suggereert dat we uitsluitend richting en samenhang kunnen geven aan ons leven met doelen die als een abstracte mogelijkheid in onze verbeelding bestaan (zie paragraaf 2.2.1).

Deelvraag 2

Het deductief en inductief coderen van de eendimensionale beschrijving zijn beide uitgevoerd om de tweede deelvraag, die over de handelingsgerichtheid van ultieme levensdoelen, te beantwoorden. Bij deductief coderen werken we met de codes zelf- en andergerichtheid (Z- en A-gerichtheid). Deze codes blijken niet dekkend en we zijn overgeschakeld naar het analyseniveau van het inductief coderen en voegen de wederkerige gerichtheid toe (W-gerichtheid) (zie paragraaf 2.3.1). Bovendien is het inductief coderen gebruikt om de Z-, A- en W-gerichtheid verder te verfijnen door het toevoegen van modaliteiten. Bij de Z-gerichtheid gaat het bijvoorbeeld om modaliteiten zoals ‘gelukkig worden’, ‘zelfontwikkeling’, et cetera (zie tabel 2.3). Vervolgens is op beperkte schaal gekwantificeerd door met een tabel na te gaan in hoeverre we levensdoelen met een Z-, A- en W-gerichtheid aantreffen bij de docenten. Gezien de kleine aantallen hanteren we een significantiegrens van 20%. Dit wil zeggen dat wij slechts kijken naar percentageverschillen van 20% of groter.

Deelvraag 3

De multidimensionale beschrijving is gebruikt om de derde deelvraag over het combineren van handelingsgerichtheden te beantwoorden. De Z-, A- en W-gerichtheid kunnen op drie manieren worden gecombineerd, namelijk (1) ZA-gerichtheid, (2) ZW-gerichtheid en (3) AW-gerichtheid. Vervolgens zijn we in het onderzoeksmateriaal nagegaan welke van deze combinaties we aantreffen en hoe vaak deze voorkomen.

Deelvraag 4

De samenhangende beschrijving is gebruikt om de vierde deelvraag te beantwoorden. Het betreft de samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie aan de ene kant en de handelingsgerichtheid aan de andere kant. Hoe ging deze analyse in zijn werk? Bij wijze van voorbeeld werken we dit uit voor de andergerichtheid van levensdoelen. Kortgezegd is de theoretische verwachting dat christelijke leraren eerder geneigd zijn om andergerichte levensdoelen na te streven dan niet-christelijke leraren (Hick, 2004, p. xxvi). Om systematisch na te gaan of we empirische ondersteuning vinden voor deze verwachting hanteren we een scoresysteem met drie scores. De *eerste* score is: +. Dit wil zeggen dat de hiervoor genoemde samenhang wordt ondersteund. Een leraar beschouwt zichzelf bijvoorbeeld als christelijk en streeft het andergerichte levensdoel ‘zorgen voor anderen’ na. In dat geval

wordt het verband ondersteund en kennen we de 'score +' toe. De *tweede* score is: -. Deze betekent dat de bovengenoemde samenhang niet wordt ondersteund. Dit is bijvoorbeeld het geval bij een leraar die zichzelf als christelijk verstaat en het levensdoel 'zelfontwikkeling' probeert te realiseren. In dit geval wordt het verband niet ondersteund omdat het een christelijke leraar betreft die een zelfgericht levensdoel nastreeft. De *derde* score is: 0. In dat geval kunnen we niet bepalen of de samenhang wel of niet wordt ondersteund.

Na het toekennen van de bovengenoemde scores is een kruistabel gemaakt (zie tabel 4.3) welke de samenhang toont tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren (christelijk en niet-christelijk) en de aangetroffen handelingsgerichtheden (Z-, A-, W- en ZA-gerichtheid). Met behulp van deze kruistabel is nagegaan of we ondersteuning vinden voor bovengenoemde verwachting. Dit is het geval als uit de cijfers in de tabel blijkt dat christelijke leraren significant vaker andergerichte levensdoelen nastreven dan niet-christelijke leraren.

Deelvraag 5

Het deductief coderen van de eendimensionale beschrijving is gebruikt om de vijfde deelvraag over de verankering van levensdoelen in een funderende werkelijkheid te beantwoorden. De codes waarmee we werken zijn ontleend aan de theorie over de persoonlijke interpretatie van een funderende werkelijkheid (zie paragraaf 2.2.2).

Om te verduidelijken hoe het coderen in zijn werk gaat, geven we enkele voorbeelden aan de hand van de absoluut immanente interpretatie van een funderende werkelijkheid. We hebben gezien dat Bucher (2007, p. 33) suggereert dat deze vorm van verankering drie modaliteiten omvat, namelijk 'kosmisch natuurlijk', 'sociaal immanent' en 'individueel immanent' welke tevens de codes zijn waarmee we werken (zie paragraaf 2.2.2). Een leerkracht zegt bijvoorbeeld over de verankering van haar levensdoel dat haar moeder voor het nastreven van dit levensdoel een voorbeeld is geweest. In dit geval hebben we te maken met een sociaal immanente verankering omdat ze haar moeder als de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van haar levensdoel ziet en kennen we de code 'sociaal immanent' toe aan de uitspraak van deze docent. Weer een andere leerkracht meldt dat zij volledig zelf verantwoordelijk is voor de totstandkoming en realisering van haar levensdoel 'gelukkig worden'. Dit betekent dat het gaat om een individueel immanente verankering omdat deze vrouw ervan uitgaat dat haar

eigen persoon de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van haar levensdoel 'gelukkig worden' is. We geven de code 'individueel immanent' aan de uitspraak van deze leraar.

Deelvraag 6

De samenhangende beschrijving (niveau 3) is gebruikt om de zesde deelvraag te beantwoorden. Deze deelvraag gaat over de samenhang tussen de verankering van ultieme levensdoelen in een funderende werkelijkheid enerzijds en de religieuze zelfdefinitie van leraren anderzijds.

Om deze samenhang systematisch te onderzoeken werken we met een scoresysteem dat is gebaseerd op een aantal aannames. Kortgezegd veronderstellen wij dat leraren die zichzelf als christelijk beschouwen hun levensdoelen 'absoluut transcendent' of 'transcendent-en immanent' verankeren. Omgekeerd veronderstellen we dat niet-christelijke leraren hun levensdoelen absoluut immanent verankeren. Op grond van deze uitgangspunten zijn drie scores toegekend aan de uitspraken van leraren. De eerste score is: +. Dit wil zeggen dat de samenhang wordt ondersteund. Dit is bijvoorbeeld het geval als een niet-christelijke leerkracht haar of zijn levensdoel 'absoluut immanent' heeft verankerd. De tweede score is: -. Deze betekent dat de bovengenoemde samenhang niet wordt ondersteund. Een christelijke leraar ziet bijvoorbeeld zichzelf als de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van haar of zijn levensdoel. De derde score is: 0. In dat geval kunnen we niet bepalen of de samenhang wel of niet wordt ondersteund.

Vervolgens hebben we een kruistabel gemaakt (zie tabel 4.5) met in de kolommen de religieuze zelfdefinitie van leraren (christelijk en niet-christelijk) en in de rijen de drie vormen van verankering (absoluut transcendent, transcendent-en-immanent en absoluut immanent). Met behulp van deze kruistabel is nagegaan in hoeverre we significante verschillen tussen christelijke en niet-christelijke leraren vinden, en of deze verschillen onze aannames wel of niet ondersteunen. Klopt het bijvoorbeeld dat christelijke leraren hun levensdoelen significant vaker 'transcendent-en-immanent' verankeren dan niet-christelijke leraren? Overigens is in tabel 4.5 de absoluut transcendente verankering weggelaten omdat we deze niet aantreffen bij de docenten die meewerkten aan het onderzoek.

*2. Deelvragen zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen**Deelvraag 7*

De zevende deelvraag gaat over de waardering van onverwachte levensgebeurtenissen in het licht van de nagestreefde levensdoelen. Bij deze analyse gebruiken we een deductieve analyse van de eendimensionale beschrijving die we in drie stappen uitvoeren. Daarna kwantificeren we op beperkte schaal door na te gaan hoe vaak de waarderingen zijn genoemd door respondenten.

In een eerste stap zijn de levensgebeurtenissen geselecteerd die door respondenten zijn geïnterpreteerd als onverwacht. Zoals gezegd richten we ons in deze studie op de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen ofwel contingentie-ervaringen. De reden hiervan is dat deze levensgebeurtenissen volgens de contingentietheorie van Wuchterl (2011, pp. 35-44) door mensen als een ontmoeting met een andere werkelijkheid geduid kunnen worden (zie paragraaf 2.2.5). Anders gezegd, met behulp van de zingeving aan contingentie-ervaringen kunnen we achterhalen of religie wel of geen rol speelt bij de duiding van levensgebeurtenissen. Deze contingentie-ervaringen herkennen we in de levensverhalen van respondenten als zij zeggen dat levensgebeurtenissen in hun ogen niet alleen onverwacht zijn geweest (onverwacht) maar ook door toedoen van iemand of iets anders tot stand zijn gekomen (passief) (zie paragraaf 2.2.5).

We geven een voorbeeld ter verduidelijking. Als een docent zegt dat de relatiebreuk onverwacht is geweest en door toedoen van zijn vriendin tot stand is gekomen, geven we de codes onverwacht en passief aan deze levensgebeurtenis. We geven de code onverwacht omdat hij de relatiebreuk niet zag aankomen. We kennen de code passief toe omdat deze respondent zegt dat zijn vriendin verantwoordelijk is voor het beëindigen van de relatie.

In een tweede stap zijn de onverwachte levensgebeurtenissen ingedeeld bij de modaliteiten van de dimensies relaties en ontwikkeling van een onverwachte levensgebeurtenis (zie paragraaf 2.2.4). Zoals gezegd heeft 'relaties' vier modaliteiten, te weten (1) begin, (2) succes, (3) falen en (4) einde in/van een relatie met bekende anderen. Verder heeft ontwikkeling ook vier modaliteiten, namelijk (5) bijdragen, (6) belemmering aan/voor de ontwikkeling van een persoon, (7) bijdragen, (8) belemmering aan/voor de lichamelijke of geestelijke gezondheid van een persoon. Deze acht modaliteiten gebruiken we als codes.

Om het een en ander te verduidelijken, geven we wederom enkele voorbeelden. De onverwachte ontmoeting van de levenspartner geven we de code onverwacht begin van relatie. Een dierbare plotseling verliezen krijgt van ons de code onverwacht einde van relatie. Onverwacht zakken voor het eindexamen van de middelbare school coderen we als een onverwachte belemmering van ontwikkeling. Onverwacht lijden aan een postnatale depressie geven we de code onverwachte belemmering van gezondheid.

In een derde stap zijn we nagegaan of onverwachte gebeurtenissen op het gebied van relaties en ontwikkeling door respondenten zijn benoemd als een diepte- of een hoogtepunt. Dit kunnen we destilleren uit de antwoorden van respondenten op de vraag of levensgebeurtenissen voor hen een hoogte- of een dieptepunten zijn geweest.

In een vierde stap is er op beperkte schaal gekwantificeerd. Dit is gebeurd door in een tabel een overzicht te geven van de samenhang per type onverwachte levensgebeurtenis (zie tabel 5.2). Bovendien kunnen we met behulp van de cijfers in deze tabel nagaan of respondenten meer negatieve dan positieve levenservaringen zeggen te hebben.

Deelvraag 8

De samenhangende beschrijving is ingezet om de achtste deelvraag, die de congruentie tussen handelingsgerichtheid en waardering betreft, te onderzoeken (zie de paragrafen 2.2.5 en 2.3). Om deze samenhang systematisch te onderzoeken hanteren we opnieuw een scoresysteem. Uitgangspunt is de gedachte dat wij uit de toelichting van een respondent op het benoemen van een levensgebeurtenis als een diepte- of een hoogtepunt kunnen destilleren of er sprake is van congruentie of incongruentie. We hanteren een scoresysteem met drie scores.

De eerste score is: +. Dat betekent dat een gebeurtenis naar onze mening door de persoon in kwestie terecht is geduid als een diepte- of een hoogtepunt (congruent). De tweede score is: -. Wij kennen deze score toe als een gebeurtenis in onze ogen ten onrechte is benoemd als een hoogte – of een dieptepunt (incongruent). Dit is het geval wanneer een respondent een gebeurtenis benoemt als een hoogtepunt, terwijl het in onze ogen een dieptepunt is. Omgekeerd wanneer een respondent een gebeurtenis benoemt als een dieptepunt en het naar onze mening om een hoogtepunt gaat. De derde en laatste score is: 0. Uit een toelichting van een respondent kunnen we de congruentie niet bepalen. De analyse is afgerond door met een

tabel na te gaan hoe vaak de bovengenoemde scores zijn toegekend en welke significante verschillen er zijn.

Deelvraag 9

De negende deelvraag gaat over de interpretatie van onverwachte levensgebeurtenissen op het gebied van relaties en ontwikkeling vanuit het perspectief van contingentie. Bij de behandeling van deelvraag 7 is besproken hoe deze gebeurtenissen zijn geselecteerd en gekoppeld aan de acht modaliteiten van relaties en ontwikkeling (zie paragraaf 2.2.4). We gebruiken het neerwaarts coderen van de eendimensionale beschrijving voor de interpretatie van onverwachte levensgebeurtenissen vanuit het perspectief van contingentie (zie paragraaf 2.2.5).

De gebruikte codes voor de interpretatie van contingentie-ervaringen vinden hun oorsprong in de contingentietheorie van Wuchterl (2011, pp. 35-44) en het meetinstrument van Scherer-Rath (2007; 2013). Volgens de contingentietheorie van Wuchterl kunnen mensen contingentie op drie niveaus duiden, te weten contingentie-ontkenning, contingentie-erkenning en contingentie-ontmoeting (zie paragraaf 2.2.5). Bij elk van deze drie niveaus horen vier duidingsmogelijkheden te weten (a) passief-positief, (b) passief-negatief, (c) actief-positief en (d) actief-negatief die we dan weer ontlenen aan een meetinstrument van Scherer-Rath (zie paragraaf 3.2). Het interpretatieniveau contingentie-erkenning omvat bijvoorbeeld de duidingen (1) geschenk (passief positief), (2) tragiek (passief negatief), (3) plicht/taak (actief-positief) en (4) schuld (actief-negatief), welke zijn gebruikt als codes bij het analyseren.

In een tweede stap hebben we op beperkte schaal gekwantificeerd. In de eerste plaats zijn we nagegaan hoe vaak we passief-negatieve en passief-positieve duidingen aantreffen op de drie interpretatieniveaus van contingentie (ontkenning, erkenning en ontmoeting) door deze te kwantificeren in een tabel. Met behulp van de cijfers in deze tabel zijn we nagegaan of er significante verschillen zijn tussen de gehanteerde interpretatieniveaus van contingentie (zie tabel 5.3). Daarna hebben we onderzocht in hoeverre er een samenhang is tussen de gehanteerde interpretatieniveaus van contingentie aan de ene kant en de acht modaliteiten van 'relaties' en 'ontwikkeling' aan de andere kant. Met het oog op de overzichtelijkheid is dit achtereenvolgens gebeurd met een tabel voor passief-positieve duidingen (zie tabel 5.4) en met een tabel voor de passief-negatieve duidingen

van contingentie-ervaringen (zie tabel 5.5). Aan de hand van percentages in deze tabellen zijn we nagegaan of er significante verschillen zijn.

Deelvraag 10

Om systematisch na te gaan of er sprake is van congruentie of incongruentie tussen de verankering van levensdoelen en de interpretatie van onverwachte levensgebeurtenissen werken we ook hier weer met een scoresysteem. Als er sprake is van congruentie tussen de verankering van een levensdoel en de interpretatie van een onverwachte levensgebeurtenis kennen we de score + toe. Omgekeerd kennen we de score - toe indien er sprake is van incongruentie tussen de verankering van een levensdoel en de interpretatie van een onverwachte levensgebeurtenis. De score 0 gebruiken we om aan te geven dat we niet kunnen bepalen of er sprake is van congruentie of incongruentie.

In welke gevallen kennen we deze scores toe? In tabel 3.2 staat een overzicht waaruit we congruentie en incongruentie tussen het type verankering van ultieme levensdoelen enerzijds en de interpretatie van onverwachte gebeurtenissen anderzijds kunnen destilleren. Op de eerste plaats zien we dat er drie vormen van verankering zijn: (a) absoluut transcendent, (b) transcendent-en-immanent en (c) absoluut immanent (zie paragraaf 2.2.2). Verder zien we dat er drie interpretatieniveaus van contingentie zijn: (a) ontkenning, (b) erkenning en (c) ontmoeting (zie paragrafen 2.2.5 en 3.2). De drie vormen van verankering leveren met de drie interpretatieniveaus van contingentie samen negen combinaties op. Deze combinaties zijn aangeduid met Romeinse cijfers (I-IX). Iedere combinatie omvat zowel een passief-negatieve (n) als een passief-positieve duiding (p) van een onverwachte gebeurtenis op de drie interpretatieniveaus van contingentie. Aan elke combinatie kennen we een score toe die we hieronder toelichten.

I. Absoluut transcendent en contingentie-ontkenning (zie cel I; tabel 3.2)

Voor wat betreft het eerste interpretatieniveau van contingentie krijgt de absoluut transcendente verankering de score positief. Het argument hiervoor is dat deze personen contingentie niet toelaten en erkennen omdat ze veronderstellen dat hun leven volledig wordt bepaald door Gods Almacht. Anders gezegd, ze ontkennen dat fenomenen in de werkelijkheid er ook niet of anders hadden kunnen zijn.

Tabel 3.2 Congruentie tussen verankering van ultieme levensdoelen en de interpretatie van onverwachte levensgebeurtenissen; I- IX= celnummer, + = combinatie is congruent, - = combinatie is incongruent

<i>Interpretatieniveau contingentie</i>	<i>Verankering ultiem levensdoel</i>		
	<i>absoluut trans- cendent</i>	<i>transcendent-en- immanent</i>	<i>absoluut imma- nent</i>
Contingentie-ontkenning (situationeel)	+ I	- IV	+ VII
Contingentie-erkenning (existentieel)	- II	+ V	+ VIII
Contingentie-ontmoeting (religieus)	- III	+ VI	- IX

II. Absoluut transcendent en contingentie-erkenning (zie cel II; tabel 3.2)

Bij dit tweede interpretatieniveau van contingentie geldt dat er bij de absoluut transcendente verankering sprake is van een negatieve score. De reden hiervan is zoals gezegd dat personen met deze interpretatie van een funderende werkelijkheid contingentie ontkennen omdat volgens hen alles volledig wordt bepaald door een Hogere Macht (zie hiervoor).

III. Absoluut transcendent en contingentie-ontmoeting (zie cel III; tabel 3.2)

Zoals te verwachten valt, geven we aan dit derde interpretatieniveau van contingentie bij de absoluut transcendente verankering een negatieve score. Zoals gezegd is het argument hiervoor dat personen met deze duiding van een funderende werkelijkheid contingentie ontkennen (zie hiervoor).

IV. Transcendent-en-immanent en contingentie-ontkenning (zie cel IV; tabel 3.2)

De transcendente-en-immanente verankering scoort negatief bij contingentie-ontkenning. Reden hiervan is dat deze interpretatie van een funde-

rende werkelijkheid, in tegenstelling tot de absoluut transcendente interpretatie, de erkenning van contingentie veronderstelt. In dit geval wordt het leven van mensen niet volledig bepaald door een Hogere Macht. Personen met deze interpretatie van een funderende werkelijkheid erkennen het bestaan van een Hogere Macht. Maar het staat hun vrij om invloed daarvan toe te laten of te negeren. Het idee dat mensen de keuze hebben om de invloed van een Hogere Macht wel of niet toe te laten, is uitsluitend mogelijk als men contingentie erkent.

V. Transcendent-en-immanent en contingentie-erkenning (zie cel V; tabel 3.2)

Wat betreft de tweede interpretatie van contingentie scoort transcendent-en-immanent positief. Reden hiervan is dat contingentie-erkenning voorafgaat aan contingentie- ontmoeting. Bovendien dienen we rekening te houden met de mogelijkheid dat respondenten niet elke onverwachte gebeurtenis duiden als een ontmoeting met een transcendente werkelijkheid.

VI. Transcendent-en-immanent en contingentie-ontmoeting (zie cel VI; tabel 3.2)

Het ligt voor de hand dat we bij de derde duiding van contingentie een positieve score toekennen. Wij veronderstellen dat leraren die hun levensdoelen transcendent verankeren, onverwachte gebeurtenissen duiden als een ontmoeting met een andere werkelijkheid.

VII. Absoluut immanent en contingentie-ontkenning (zie cel VII; tabel 3.2)

Het is logisch dat de absoluut immanente verankering positief scoort op het niveau van contingentie-ontkenning. Deze positieve score komt voort uit het feit dat er respondenten kunnen zijn die zichzelf niet alleen als niet-religieus beschouwen, maar ook contingentie ontkennen.

VIII. Absoluut immanent en contingentie-erkenning (zie cel VIII; tabel 3.2)

Bij dit tweede interpretatieniveau van contingentie geldt dat er bij de absoluut immanente verankering sprake is van een positieve score. Het gaat om personen die zichzelf als niet-religieus beschouwen en hun levensdoelen immanent verankeren, maar wel contingentie-ervaringen toelaten en erkennen.

IX. Absoluut immanent en contingentie-ontmoeting (zie cel IX; tabel 3.2)

De absoluut immanente verankering krijgt de score negatief omdat deze respondenten zoals gezegd niet geloven in het bestaan van een Hogere Macht. Het ligt dus niet voor de hand dat ze onverwachte gebeurtenissen interpreteren als een ontmoeting met een andere werkelijkheid zoals bij contingentie-ontmoeting het geval is.

Deelvraag 11

De multidimensionale beschrijving is gebruikt om na te gaan welke interpretatieniveaus van contingentie leraren combineren. Zoals gezegd zijn er drie contingentieuidingen: contingentie-ontkenning, contingentie-erkenning en contingentie-ontmoeting (Wuchterl, 2011, pp. 53-44). Deze duidingen kunnen op drie manieren worden gecombineerd: (1) contingentie-ontkenning en contingentie-erkenning, (2) contingentie-ontkenning en contingentie-ontmoeting en (3) contingentie-erkenning en contingentie-ontmoeting. We zijn nagegaan hoe leraren deze combinaties verwoorden en hoe vaak we deze aantreffen in de uitspraken van leraren (zie tabel 5.6).

Deelvraag 12

De samenhangende beschrijving is gebruikt om te onderzoeken welke samenhang er is tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren aan de ene kant en de interpretatie van contingentie-ervaringen aan de andere kant. Om deze samenhang te onderzoeken is er een kruistabel gemaakt (zie tabel 5.7) met in de kolommen de religieuze zelfdefinitie van leraren (christelijk en niet-christelijk) en in de rijen de interpretatieniveaus van contingentie (ontkenning, erkenning, ontmoeting en combinaties van deze niveaus). Vervolgens is met behulp van de percentages in deze tabel de samenhang onderzocht. Er is bijvoorbeeld nagegaan of christelijke leraren vaker de interpretatieniveaus hanteren waarin de religieuze dimensie een rol speelt dan niet-christelijke leraren (zie tabel 5.7).

*3. Deelvragen samenhang levensverhaal en intentionaliteit pedagogisch handelen**Deelvraag 13*

De dertiende deelvraag gaat over de samenhang tussen handelingsgerichtheid en pedagogische handelingsoriëntatie. We onderscheiden vier vormen van handelingsgerichtheid: de Z-, A-, W- en ZA-gerichtheid (zie paragraaf

2.3). Daarnaast onderscheiden we drie pedagogische handelingsoriëntaties, te weten een liberale (L), een communitaristische (C) en een ontwikkelingsgerichte (O) oriëntatie (zie paragraaf 2.2.6).

De vier handelingsgerichtheden en drie pedagogische handelingsoriëntaties leveren samen twaalf koppels op. Aan deze twaalf koppels is op basis van theoretische aannames die zijn beschreven in paragraaf 2.3.2 een score toegekend. Kortgezegd nemen we aan dat leraren met een Z-gerichtheid handelen vanuit een liberale oriëntatie (ZL), leraren met een A- en W-gerichtheid vanuit een communitaristische oriëntatie (AC en WC) en leraren met een ZA-gerichtheid vanuit een ontwikkelingsgerichte oriëntatie (ZAO). De eerste score is +, die we toekennen aan de vier combinaties die de hiervoor genoemde samenhang ondersteunen, namelijk (1) ZL, (2) AC, (3) WC en (4) ZAO. De tweede score is -. Deze geven we aan de overige acht combinaties die de samenhang weerspreken, te weten (5) ZC, (6) ZO, (7) AL, (8) AO, (9) WL, (10) WO, (11) ZAL en (12) ZAC. De derde score is 0, die we toekennen aan gevallen waarbij we de samenhang niet kunnen bepalen.

We geven enkele voorbeelden. Een docent met het zelfgerichte levensdoel ‘gelukkig worden’ legt bij de morele vorming van haar leerlingen de nadruk op de zelfbepaling van haar leerlingen. Dit is kenmerkend voor een liberale oriëntatie. We hebben in dit geval te maken met een ZL-combinatie en kennen de score + toe.

Weer een andere docent, met het andergerichte levensdoel ‘zorgen voor anderen’, baseert zich bij de sociaal-emotionele vorming van leerlingen op waarden uit de Bijbel. Dit betekent dat hij handelt vanuit een communitaristische oriëntatie omdat hij waarden en normen ontleent aan een autoriteit buiten hem. Dit ondersteunt het idee dat leraren met andergerichte levensdoelen handelen vanuit een communitaristische oriëntatie. Anders gezegd, het gaat om een AC-combinatie en we kennen de score + toe.

Deelvraag 14

De veertiende en laatste deelvraag heeft betrekking op de samenhang tussen de handelingsgerichtheid van levensdoelen en de waardenvorming als onderdeel van de persoonsvorming van leerlingen. Hoe is deze analyse uitgevoerd? Om te beginnen zijn de leraren geselecteerd van wie de uitspraken de samenhang tussen handelingsgerichtheid en pedagogische hande-

lingsoriëntatie ondersteunen. Anders gezegd, we richten ons op de uitspraken van docenten aan wie bij de analyse die bij deelvraag 13 is beschreven, de score + is toegekend (zie deelvraag 13). Daarna is een eendimensionale beschrijving gebruikt om de uitspraken van leraren in te delen bij de modaliteiten van de morele en levensbeschouwelijk vorming, namelijk de morele, religieuze en sociaal-emotionele vorming en het leren omgaan met contingentie-ervaringen (zie paragraaf 2.2.6).

Bij wijze van voorbeeld laten we zien hoe de codes zijn geconstrueerd voor de leraren met een Z-gerichtheid die handelen vanuit een liberale oriëntatie (zie paragraaf 2.2.6). Bij de morele vorming gaat het om (1) het verhelderings- of (2) het discussiemodel en bij de religieuze vorming om (3) het multireligieuze model. Bij de intrapersoonlijke component van de sociaal-emotionele vorming ligt het accent op (4) het ontwikkelen van autonomie. Bij de interpersoonlijke component van de sociaal-emotionele vorming ligt de nadruk op het tot bloei brengen van (5) diversiteitswaarden zoals respect en tolerantie. Bij het leren omgaan met contingentie-ervaringen (6) stelt een leraar zich neutraal op en (7) draagt geen bepaalde visie op 'het goede leven' over.

Een docent met het zelfgerichte levensdoel 'gelukkig worden' zegt bijvoorbeeld over de sociaal-emotionele vorming van zijn leerlingen dat hij het belangrijk vindt dat zijn leerlingen leren om keuzes te maken. We kennen in dit geval de code autonomie toe omdat volgens een liberale oriëntatie het maken van keuzes behoort tot de intrapersoonlijke ontwikkeling.

3.5.2 Betrouwbaarheid coderen

Om de betrouwbaarheid van het coderen te vergroten (intercoder reliability), codeerden bij wijze van proef leden van een codeergroep onafhankelijk van elkaar verschillende fragmenten van het interviewmateriaal. Deze groep bestond uit studenten en promovendi religiewetenschappen en dr. M. Scherer-Rath (universitair hoofddocent faculteit religiewetenschappen). Om dit proces te leiden, zijn er gedetailleerde codeerinstructies ontwikkeld. Verschillen in de toekenning van codes aan dezelfde interviewfragmenten zijn besproken om de codeerinstructies te verbeteren en nieuwe codes te ontwikkelen. De gesprekken hebben bijvoorbeeld een belangrijke bijdrage geleverd aan de verdere ontwikkeling van de dimensie

handelingsgerichtheid op 'het goede leven' van het kernbegrip ultiem levensdoel (zie paragraaf 2.3).

Om de mate van betrouwbaarheid te berekenen gebruikten we Cohen's kappa. Bij betrouwbaarheid draait het om de vraag in hoeverre onderzoeksresultaten afhankelijk zijn van de toevallige kenmerken van een onderzoeker. Anders gezegd, leveren de analyses van de gegevens, wanneer deze worden uitgevoerd door iemand anders, dezelfde resultaten op (Baarda, 2005, p. 332)? We controleerden dit door zes studenten religiewetenschappen, die geen deel uitmaakten van de codeergroep, onafhankelijk van elkaar twintig interviewfragmenten met behulp van de codeerinstructies te laten coderen.

De codeerders kregen een omschrijving van een code en een voorbeeld van een interviewfragment waaraan deze code is toegekend door de onderzoeker. Vervolgens is aan de codeerders een ander interviewfragment voorgelegd met de vraag of hij of zij de zojuist beschreven code wel of niet toekent aan dit fragment. Zo kwamen er achtereenvolgens twintig verschillende codes aan bod. Na afloop berekenden we met SPSS paarsgewijs Cohen's kappa (zie tabel 3.3). We zien bijvoorbeeld dat tussen codeerders 1 en 2 de mate van overeenstemming in het toekennen van codes 0,9 bedraagt. Het komt er op neer dat deze twee codeerders in 90% van de gevallen dezelfde codes toekenden aan interviewfragmenten. Verder merken we bijvoorbeeld op dat de codeerders 2 en 6 relatief zwak scoren. We zien dat de mate van overeenstemming tussen codeerder 2 en de codeerders 3 tot en met 6 steeds slechts 0,6 bedraagt (zie kolom 2 in tabel 3.3). Verder constateren we dat de mate van overeenstemming tussen codeerder 6 en de codeerders 2 tot en met 5 eveneens slechts 0,6 bedraagt (zie rij 6 in tabel 3.3).

De gemiddelde kappa waarde van alle paren codeerders is 0,7. Deze 0.7 wordt over het algemeen als juist voldoende beschouwd. Dit wil zeggen dat codeerders in 70% van de gevallen dezelfde codes toekenden (Landis & Koch, 1977). Gelet op het gemiddelde van 0.7 in combinatie met het feit dat er geen grote afwijkingen van het gemiddelde zijn, is dat reden geweest om niet verder door te gaan met het bespreken en verder verbeteren van de codeerresultaten.

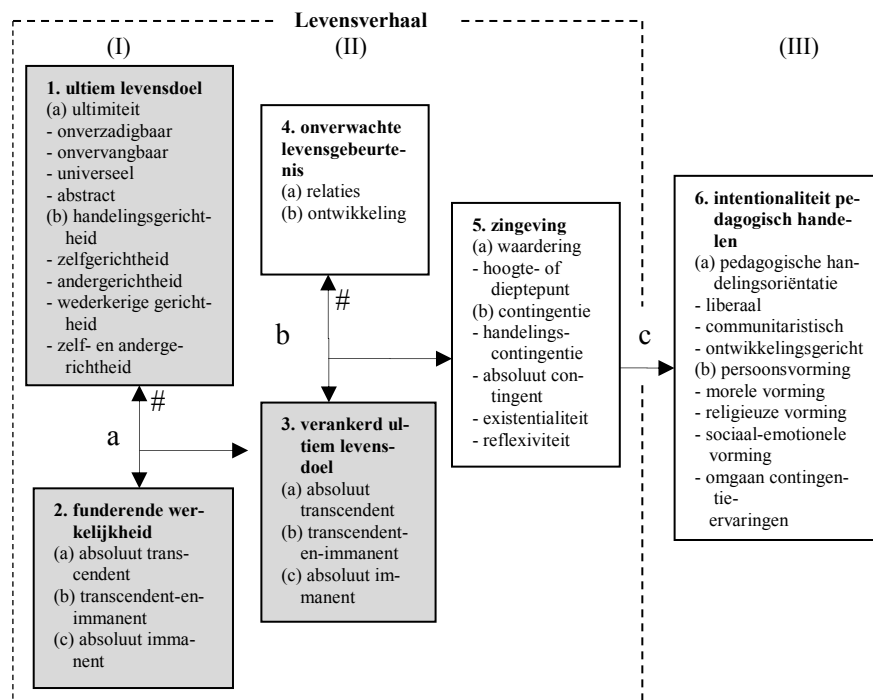
Tabel 3.3 Paarsgewijze berekening Cohen's kappa voor de mate van intercoder reliability

codeerder 1						
codeerder 2	0,9					
codeerder 3	0,7	0,6				
codeerder 4	0,7	0,6	0,8			
codeerder 5	0,7	0,6	1	0,8		
codeerder 6	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	

Verankerde ultieme levensdoelen

In de hoofdstukken 2 en 3 hebben we achtereenvolgens het conceptueel en onderzoekstechnisch ontwerp van deze studie besproken. In de hoofdstukken 4, 5 en 6 presenteren we de antwoorden op de veertien deelvragen (zie paragraaf 2.5). Het conceptueel model is opgebouwd uit drie onderdelen en in dit hoofdstuk richten we ons op het eerste onderdeel. Het gaat om de grijs gemarkeerde boxen (zie figuur 4.1). Bij dit deel luidt de centrale vraag: *Welke rol speelt religie in het levensverhaal van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs?* Deze vraag beantwoorden we in twee stappen. In dit hoofdstuk richten we ons op de eerste stap, namelijk de verankering van ultieme levensdoelen in een funderende werkelijkheid. De tweede stap komt aan bod in hoofdstuk 5 over de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen. Bij deze eerste stap hebben we een zestal deelvragen geformuleerd die we achtereenvolgens beantwoorden (zie paragraaf 2.5). We starten met een bespreking van de ultimiteit van levensdoelen (paragraaf 4.1). Vervolgens komt de dominante handelingsgerichtheid op ‘het goede leven’ aan bod (paragraaf 4.2). Daarna behandelen we hoe leraren verschillende handelingsgerichtheden met elkaar combineren (paragraaf 4.3). Verder gaan we in op de vraag welke samenhang er is tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren en de handelingsgerichtheid van hun levensdoelen (paragraaf 4.4). Daarna gaan we dieper in op de verankering van levensdoelen in een funderende werkelijkheid (paragraaf 4.5). Voorts staan we stil bij de samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren enerzijds en de verankering van hun levensdoelen anderzijds (paragraaf 4.6).

Figuur 4.1 Conceptueel model voor verankerde ultieme levensdoelen en zingeving in het levensverhaal van leraren en de invloed daarvan op de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen (zie hoofdstuk 2).



Legenda

- I, II en III: onderdelen van het conceptueel model.
- I tot en met 6: kernbegrippen.

- $\begin{array}{c} X \\ \updownarrow \\ Y \end{array} \rightarrow Z$: een confrontatie tussen twee fenomenen X en Y wordt voorgesteld door een verticale dubbele pijl uit het midden waarvan een enkelvoudige horizontale pijl vertrekt, uitmondend in een resultaat Z.

- #: een hekje bij een pijlpunt duidt het objectsysteem in een confrontatie aan. Als we kijken wat in de confrontatie de consequenties zijn van Y voor X dan noemen we X het objectsysteem en Y het referentiesysteem.

- $X \rightarrow Y$: causale invloed van X op Y (zie relatie c).

In grijs is aangegeven welke kernbegrippen en de relaties tussen deze begrippen we bespreken in dit hoofdstuk.

De opbouw van de hiervoor genoemde paragrafen is steeds hetzelfde. We starten met een bespreking van onze verwachtingen aangaande de deelvraag die in een paragraaf aan bod komt. Vervolgens presenteren we de resultaten. Daarbij maken we gebruik van uitspraken van leraren en/of wordt in enkele gevallen op beperkte schaal gekwantificeerd. We sluiten elke paragraaf af met het behandelen van de conclusies. We beëindigen dit hoofdstuk met aanvullingen vanuit de empirie (paragraaf 4.7) en een discussie (paragraaf 4.8).

Vooraf nog een opmerking over de wijze waarop de fictieve namen van respondenten tot stand zijn gekomen. De namen zijn afkomstig uit een telefoongids en de beginletters corresponderen met de handelingsgerichtheden van de personen in kwestie. De namen van leraren met een Z-, A-, W- en ZA-gerichtheid beginnen respectievelijk met de letters Ze, A, We en Za. We geven enkele voorbeelden. Zebel streeft het zelfgerichte levensdoel 'zelfontwikkeling' na, Aafjes het andergerichte levensdoel 'zorgen voor anderen', Weber het op wederkerigheid gerichte levensdoel 'goed doen en ontvangen' en Zaal het zelfgerichte levensdoel 'zelfontwikkeling' en het andergerichte levensdoel 'kinderen opvoeden'.

4.1 Ultimiteit van levensdoelen

We beantwoorden de eerste deelvraag die als volgt is geformuleerd: *In hoeverre streven leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs ultieme levensdoelen na?*

4.1.1 Verwachtingen

Onze verwachting is dat leraren ultieme levensdoelen nastreven. We hebben gezien dat Ricoeur suggereert dat de narratieve identiteit van personen een ethische dimensie heeft.

Kortgezegd verstaat hij deze ethische dimensie als 'het goede leven' voor zowel de persoon zelf als voor bekende en onbekende anderen (zie paragraaf 2.3.1). Verder suggereert hij dat mensen hun ultieme levensdoelen vertalen naar niet-ultieme levensdoelen voor allerlei levensgebieden zoals gezin, werk, politiek, et cetera. Hieruit leiden wij de veronderstelling af dat leraren hun ultieme levensdoelen vertalen naar doelen voor hun pedagogische handelingsoriëntatie. Leraren met zelfgerichte levens-

doelen hebben bijvoorbeeld een liberale handelingsoriëntatie en zien autonomie als het einddoel van hun pedagogische handelen (zie paragraaf 2.3.2).

4.1.2 Resultaten

Na een behandeling van (a) twee kenmerkende voorbeelden, gaan we dieper in op (b) de onverzadigbaarheid en de universaliteit van levensdoelen (zie paragraaf 2.2.1).

Ad a. Kenmerkende voorbeelden

We ontwikkelden een scoresysteem om na te gaan in hoeverre leraren ultieme levensdoelen nastreven (zie deelvraag 1, paragraaf 3.5.1). Hanteren we dit scoresysteem dan blijkt dat alle leraren die meewerkten aan dit onderzoek ultieme levensdoelen nastreven, op drie na. Dit resultaat is in overstemming met onze verwachtingen (zie paragraaf 4.1.1). De vraag komt op hoe leraren zaken als onverzadigbaarheid, onvervangbaarheid, universaliteit en abstractie verwoorden (zie paragraaf 2.2.1). Om een indruk te krijgen geven we twee voorbeelden, die een goed beeld geven van de wijze waarop docenten de ultimiteit van hun levensdoelen verwoorden. Het gaat om leraren die op alle indicatoren van ultimiteit een 1 scoorden (absoluut ultiem) (zie deelvraag 1, paragraaf 3.5.1).

Eerste voorbeeld

Bij het eerste voorbeeld gaat het om een leraar, Zeilstra, die het zelfgerichte levensdoel ‘gelukkig worden’ nastreeft.

Onverzadigbaarheid

We roepen bij de lezer in herinnering dat levensdoelen onverzadigbaar zijn omdat deze paradoxaal van karakter zijn. Enerzijds wil dit zeggen dat de bereidheid van een persoon nodig is om een doel na te streven (actief), anderzijds wordt een persoon gegrepen door een doel waardoor hij of zij niet anders kan dan het nastreven, ook niet na een moment van verzadiging (passief) (zie paragraaf 2.2.1).

Hoe verwoordt Zeilstra dit paradoxale karakter? Hij zegt: “Zie het maar voor mekaar te krijgen...ik ben zelf wel verantwoordelijk, maar er zijn ook dingen bij die gebeuren en me overkomen zonder dat ik daar zelf

verantwoordelijk voor ben.” Om te beginnen erkent Zeilstra dat hij bereid moet zijn om zijn levensdoel ‘gelukkig worden’ na te streven. Dit maken we op uit zijn woordkeus “...ik ben zelf wel verantwoordelijk...”. Verder erkent hij dat passiviteit een rol speelt bij het nastreven van zijn levensdoel. Hij blijft zijn levensdoel nastreven, ook al zal hij er nooit in slagen om het volledig te verzadigen. In zijn woorden: “Zie het maar voor mekaar te krijgen...er zijn ook dingen bij die gebeuren en me overkomen zonder dat ik daar zelf verantwoordelijk voor ben.” Dat hij er niet in slaagt zijn levensdoel volledig te vervullen, maken we op uit de volgende woorden: “Zie het maar voor mekaar te krijgen...” en “...dingen die gebeuren en me overkomen...zonder dat ik daar zelf verantwoordelijk voor ben”. Hij verwoordt daarmee in onze ogen een vorm van gegrepen zijn door een levensdoel, die enigszins afwijkt van de invulling die wij hieraan geven. Wij veronderstellen dat mensen bereid zijn om een doel na te streven, ook na een moment van verzadiging. Terwijl Zeilstra zegt dat hij bereid blijft om een doel na te streven omdat het onvervulbaar is. Ondanks dit verschil verwoordt hij daarmee het paradoxale karakter van levensdoelen dat kenmerkend is voor de onverzadigbaarheid van levensdoelen.

Onvervangbaarheid

Verder is ‘gelukkig worden’ voor Zeilstra onvervangbaar omdat dit het enige is dat van belang is in zijn leven. Dit blijkt uit de volgende uitspraak: “...omdat dit het enige is dat er toe doet in mijn leven...”

Universaliteit

Het levensdoel ‘gelukkig worden’ is van universeel belang omdat het een belangrijk streven is dat voor iedereen van belang is. In Zeilstra’s woorden: “...dit is het meest nobele streven. Dat geldt eigenlijk voor iedereen.”

Abstractie

Tot slot formuleerde Zeilstra zijn levensdoel abstract omdat hij geen concrete handelingen noemt om de realisering van zijn levensdoel dichterbij te brengen. Op de vraag welk levensdoel hij nastreeft, antwoordt hij: “Ja, dat is er maar één, dat is geluk.”

Tweede voorbeeld

Het tweede voorbeeld betreft een lerares, Weel, die het op wederkerigheid gerichte levensdoel 'gelukkig maken en worden' probeert te bereiken.

Onverzadigbaarheid

Over de onverzadigbaarheid van haar levensdoel zegt Weel dat er grenzen zijn aan haar handelingsmogelijkheden. In haar woorden: "Er zijn dingen waar ik geen zeggenschap over heb...Stel dat een kind diepongelukkig is en ik kan het niet helpen." We merken op dat in de ogen van Weel haar doel onverzadigbaar is omdat er gebeurtenissen zijn die haar overkomen en het haar onmogelijk maken om haar levensdoel volledig te realiseren. In haar woorden: "Er zijn dingen waar ik geen zeggenschap over heb...". Wij menen dat Weel het paradoxale karakter van levensdoelen op vergelijkbare wijze verwoordt als Zeilstra (zie hiervoor). Ze blijft streven naar het geluk van haar kind, ook als ze er niet in slaagt om dit levensdoel te verzadigen.

Onvervangbaarheid

Het levensdoel is in de ogen van Weel onvervangbaar omdat het een ideaal is dat al vanaf jonge leeftijd richting en samenhang geeft aan haar leven. In haar woorden: "Omdat het eigenlijk al van jongs af aan het ideaalbeeld was van wat ik altijd wilde."

Universaliteit

Weel is van mening dat haar levensdoel universeel is omdat een kind een goede basis nodig heeft. Ze zegt: "...dat het kind een goede basis heeft van waaruit het de wereld in kan gaan, steviger in zijn schoenen staat." Ze verwijst daarbij met instemming naar een uitspraak van de rooms-katholieke kerk over het belang van het gezin: "Ik ben het helemaal eens met de kerk die zegt dat het gezin de hoeksteen van de samenleving is." Wij beseffen dat het gezin niet de hoeksteen van elke samenleving is. Toch menen wij dat er in dit geval sprake is van universaliteit. Door te verwijzen naar de leer van de katholieke kerk, een wereldwijde organisatie, probeert ze tot uitdrukking te brengen dat ieder kind waar ook ter wereld een goede basis nodig heeft.

Abstractie

Weel verwoordt haar levensdoel abstract omdat ze niet aangeeft welke handelingen ze verricht in het dagelijkse leven om haar kinderen gelukkig te maken. In haar woorden: “Een gelukkig gezin achterlaten, dat iedereen kan terugkijken op een gelukkig leven...En als ik dit bereik, is dat ook mijn geluk. Dan voel ik me happy.”

Ad. b. Onverzadigbaarheid en universaliteit

De analyse wijst uit, nog steeds uitgaande van ons scoresysteem, dat bijna iedereen die meewerkte aan dit onderzoek ultieme levensdoelen nastreeft (zie hiervoor). We dienen wel te beseffen dat leraren verschillend denken over de ultimiteit van hun levensdoelen. Bij wijze van voorbeeld laten we dit achtereenvolgens zien voor de indicatoren van onverzadigbaarheid en universaliteit bij leraren met een Z-, A-, W- en ZA- gerichtheid.

Wij kiezen voor onverzadigbaar omdat respondenten het paradoxale karakter van levensdoelen op een manier interpreteren die afwijkt van de theorie van Strasser (1956, pp. 165-168). Hij suggereert dat levensdoelen paradoxaal van karakter zijn. Dit betekent dat enerzijds de bereidheid van personen nodig is om een levensdoel na te streven (actief). Anderzijds worden personen gegrepen door een levensdoel waardoor ze niet anders kunnen dan het nastreven (passief) (zie paragraaf 2.2.1). Uit de analyse van het interviewmateriaal komt naar voren dat respondenten een andere invulling geven aan passiviteit dan Strasser, namelijk de onmogelijkheid om levensdoelen volledig te verzadigen. We kiezen voor universaliteit omdat het onderzoeksmateriaal ons dwingt om deze indicator voor ultimiteit verder te verfijnen (zie paragraaf 4.7.1).

Onverzadigbaarheid

Om te beginnen zijn er leraren die *erkennen* dat hun levensdoelen onverzadigbaar zijn. Dit is het geval bij de twee leraren, Zeilstra en Weel, die we hiervoor hebben besproken. Verder komt uit de analyseresultaten naar voren dat verschillende respondenten *ontkennen* dat hun levensdoelen onverzadigbaar zijn. We geven twee voorbeelden van leraren die van mening zijn dat hun levensdoelen verzadigbaar zijn.

Het eerste voorbeeld is een lerares, Zaane, met het levensdoel ‘zelfontwikkeling’. Ze is van mening dat haar levensdoel verzadigbaar is omdat ze merkt dat het nastreven van dit doel haar blijvend veranderde. In

haar woorden: “Ik zie het resultaat... hoe ik erdoor veranderd ben...ik ga heel anders om met wat er op me afkomt...veel meer rust gevonden.” Het tweede voorbeeld is van een leerkracht, Weekers, met het op wederkerigheid gerichte levensdoel ‘gelukkig maken en worden.’ In haar ogen bereikte ze het levensdoel door zich om te scholen van verpleegkundige naar leerkracht. Ze zegt: “Ik ben...omgeschoold. Maar wel met een doel.... En dat had met ongelukkig zijn te maken of zoekend naar meer geluk...Ik ben al heel ver, ik ben er eigenlijk al.”

Wat is de reden dat veel leraren hun levensdoelen als verzadigbaar benoemen? Wij vermoeden dat deze leraren zijn beïnvloed door de opvatting, die men wel vaker in onze laatmoderne samenleving tegenkomt, dat we het beste haalbare doelen kunnen nastreven. Te hoge, onbereikbare doelen kunnen een gevoel van zinloosheid geven (Westerhof & Bohlmeijer, 2010, p. 143.). Wij zijn het niet eens met deze opvatting van Westerhof en Bohlmeijer. Mensen krijgen vroeg of laat te maken met onverwachte gebeurtenissen die hen overkomen (zie paragraaf 2.2.5). Mensen kunnen deze contingentie-ervaringen hanteren door hun persoonlijke doeleindenhiërarchie te reorganiseren. Dit gebeurt door bewust of onbewust uit de ultieme levensdoelen nieuwe niet-ultieme doelen af te leiden.

Een vrouw streeft bijvoorbeeld het ultieme levensdoel ‘kinderen opvoeden’ na maar wordt niet zwanger. Als vruchtbaarheidsbehandelingen geen effect hebben, is het niet-ultieme doel zwanger worden overbodig geworden. Ze besluit om samen met haar partner een kind te adopteren en op te voeden als haar eigen kind. Het niet-ultieme doel ‘zwanger worden’ vervangt ze door het niet-ultieme doel ‘een kind adopteren’ om het ultieme doel ‘kinderen opvoeden’ te realiseren.

Dus in onze ogen leidt het nastreven van ultieme levensdoelen juist niet tot gevoelens van zinloosheid, op voorwaarde dat de persoon erin slaagt een niet haalbaar tussendoel te vervangen door een haalbaar. Als dat het geval is, gebruiken mensen ultieme levensdoelen om weer samenhang en richting te geven aan hun leven als hen onverwachte levensgebeurtenissen overkomen.

Universaliteit

Over de indicator universaliteit denken leraren ook verschillend. Ze vinden hun levensdoelen van universeel belang omdat het nastreven ervan bijdraagt aan het verbeteren van de intermenselijke verhoudingen. Maar over de wijze waarop men de intermenselijke verhoudingen verbetert, lopen de meningen van respondenten uiteen. Deze meningen hangen samen met de handelingsgerichtheid van de nagestreefde levensdoelen (zie paragraaf 2.3). We bespreken achtereenvolgens leraren met een Z-, A-, W- en ZA-gerichtheid.

Z-gerichtheid

Het nastreven van zelfgerichte levensdoelen voorkomt ruzie, oorlog en narigheid enerzijds en verbetert de lichamelijke en geestelijke gezondheid anderzijds, aldus leraren met zelfgerichte levensdoelen.

Het eerste voorbeeld is van een lerares, Zech, met het zelfgerichte levensdoel 'gelukkig worden'. Als iedereen haar levensdoel zou nastreven, dan leven mensen vreedzamer samen: "Ik denk als iedereen gelukkig is, dat er veel minder ruzie, oorlog en geweld is." Het tweede voorbeeld is van een lerares, Zeeders, die van mening is dat het nastreven van haar levensdoel 'gelukkig worden' leidt tot minder gewelddadigheid en een toename van de geestelijke en lichamelijke gezondheid van mensen: "Ik denk dat als er meer mensen in de wereld gelukkig zijn, dat er minder oorlogen zouden zijn, minder mensen ziek, minder mensen die allerlei pillen moeten slikken of die zelfmoord plegen." Het derde voorbeeld betreft een lerares, Zeeuw, met het zelfgerichte levensdoel 'zelfontwikkeling'. Ze onderstreept dat het nastreven van dit levensdoel voorkomt dat mensen hun vijandbeelden projecteren op anderen en oorlog voeren: "...nu projecteren eigenlijk allerlei groepen hun zwarte kant op hun vijand, en dan is het overal oorlog." Het vierde voorbeeld is een leraar, Zadelhof, met het zelfgerichte levensdoel 'genieten van het leven'. Hij stelt dat "...als iedereen kan genieten van de mooie dingen in het leven en van de natuur, dan voorkom je een hele hoop rottigheid."

A-gerichtheid

Volgens leraren met zelfgerichte levensdoelen realiseren we een betere wereld door meer aandacht voor de eigen persoon. Omgekeerd vinden leraren met andergerichte levensdoelen dat een betere wereld tot stand komt door meer aandacht te besteden aan het welzijn van andere personen en

aan de natuur. Deze leraren onderstrepen dat het belangrijk is dat mensen zich openstellen voor, zich laten raken door en zorgen voor anderen. Dit voorkomt naar hun mening veel ellende in de wereld.

Het eerste voorbeeld is van een leerkracht, Aalbers, met het levensdoel 'verbondenheid met anderen'. In haar ogen is het belangrijk dat mensen met elkaar in verbinding staan en voor elkaar zorgen. "Mensen moeten gewoon goed met elkaar in contact staan, respectvol met elkaar omgaan en wat doen voor elkaar...de buurvrouw helpen, vrijwilligerswerk, de buurtbus rijden...iemand bezoeken die eenzaam is."

Het tweede voorbeeld betreft een leraar, Abcoude, met het levensdoel 'zorgen voor anderen'. Hij zegt over het universele belang van zijn levensdoel: "Ik denk als iedereen voor elkaar zou zorgen ... dat het de mensheid best ten goede zou kunnen komen." Verder stelt hij dat deze zorg niet alleen betrekking heeft op medemensen maar ook op de natuur: "We hebben het milieu en de dieren nodig om te kunnen leven en ik denk dat het straks te laat is, voor we echt doorhebben wat we eigenlijk aan het doen zijn."

W-gerichtheid

Leraren met op wederkerigheid gerichte levensdoelen vinden, net als andergerichte leraren, dat een betere wereld tot stand komt door meer aandacht voor het welzijn van anderen. Het verschil met andergerichte leraren is dat ze melden er uiteindelijk ook zelf beter van te worden.

We geven enkele voorbeelden. Het eerste is van een leraar, Weeda, met het op wederkerigheid gerichte levensdoel 'gelukkig maken en worden'. Hij zegt over de universaliteit van zijn levensdoel: "Wat is er mooier dan anderen gelukkig te maken en te helpen? ...Ik bedoel, kijk maar om ons heen. ... met alle ellende." Verder gaat hij ervan uit dat hij op zijn beurt ook hulp krijgt van anderen: "Komt er een periode dat ik het zelf moeilijk heb, vind ik het ook weer prettig als ik steun en kracht vind bij anderen." Het tweede is afkomstig van een leraar, Weber, met het levensdoel 'goed doen en ontvangen.' Hij verwijst naar een uitdrukking die het principe van de wederkerigheid uitdrukt: "Wie goed doet goed ontmoet en wie slecht doet slecht ontmoet."

ZA-gerichtheid

Leraren met een ZA-gerichtheid combineren zelf- en andergerichte levensdoelen. Als aan hen wordt gevraagd of hun levensdoelen van universeel

belang zijn, zeggen ze dat zowel hun zelf- als andergerichte levensdoelen van universeel belang zijn.

We geven een voorbeeld. Een docent, Zadelhof, combineert de levensdoelen 'genieten' en 'zorgen voor anderen'. Over het zelfgerichte levensdoel genieten zegt hij: "...het inzicht dat het niet zit in geld, rijkdom en vakanties...[maar]...in de kleine dingen ...ik denk dat alles dan verandert en het menselijker wordt." In zijn ogen komt een betere wereld tot stand als men inziet dat men beter kan genieten van kleine dan van grote dingen. Dit maken we op uit woorden zoals "...het niet zit in geld, rijkdom en vakanties...", "...in de kleine dingen..." en "...het menselijker wordt...". Over het universeel belang van 'zorgen voor anderen' zegt hij: "...als iedereen daar meer naar zou kijken dan zou het een stuk beter gaan in de wereld." Kortom, volgens Zadelhof wordt de wereld humaner als mensen beseffen dat ze het beste kunnen genieten van kleine dingen en zorgen voor anderen.

4.1.3 Conclusies

We komen tot de slotsom dat de meeste leraren die meewerkten aan het onderzoek ultieme levensdoelen nastreven. We treffen onverzadigbaarheid, onvervangbaarheid, universaliteit en abstractie aan in hun uitspraken over levensdoelen. Maar de docenten verwoorden het paradoxale karakter van de onverzadigbaarheid van hun levensdoelen op een manier die afwijkt van de invulling die wij, op grond van de theorie van Strasser (zie paragraaf 2.2.1), eraan geven. Meer specifiek gaat het om de invulling die docenten geven aan passiviteit. Strasser verstaat passiviteit als gegrepen zijn door een doel waardoor men niet anders kan dan het nastreven, ook na een moment van verzadiging. De leraren die meewerkten aan het onderzoek verstaan passiviteit als gegrepen zijn door een onervulbaar doel waardoor men bereid blijft om het na te streven. Bovendien blijken ze moeite te hebben met het idee dat hun levensdoelen onverzadigbaar zijn.

Verder zijn docenten van mening dat levensdoelen van universeel belang zijn omdat deze bijdragen aan een verbetering van de mondiale interpersoonlijke verhoudingen. In de ogen van docenten met een Z-gerichtheid komt een betere wereld vooral tot stand door meer aandacht voor het eigen welzijn. Leraren met een A- en W- gerichtheid vinden daarentegen dat een betere wereld vooral tot stand komt via meer aandacht voor het welbevinden van andere personen. Tot slot zijn leraren met een ZA-

gerichtheid van mening dat een humanere wereld tot stand komt door de combinatie van zorg voor zichzelf en de ander.

4.2 Dominante handelingsgerichtheid op 'het goede leven'

We beantwoorden de tweede deelvraag: *Welke handelingsgerichtheid op 'het goede leven' hebben ultieme levensdoelen van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs?* Als gevolg van de iteratieve werkwijze is het antwoord op deze deelvraag al gedeeltelijk behandeld in paragraaf 2.3.1. Kortgezegd was het uitgangspunt dat leraren levensdoelen nastreven met een Z-, A- en ZA-gerichtheid. We voegden daar de wederkerige gerichtheid als vierde categorie aan toe en vonden daarvoor ondersteuning in het onderzoeksmateriaal omdat een aantal leraren overeenkomstig deze categorie hebben geantwoord (zie paragraaf 4.2.2). In deze paragraaf komt aan bod in hoeverre we de dominante handelingsgerichtheden aantreffen bij de leraren die meewerkten aan het onderzoek.

4.2.1 Verwachtingen

Wij vermoeden dat het leraarsberoep vooral mensen aantrekt met een A-gerichtheid omdat het leraarschap een zorgberoep is. Daarbij draait het om zorg voor de ontwikkeling en het welzijn van leerlingen (Hermans, 1994). Dit betekent dat wij verwachten dat de A-gerichtheid het meest wordt gemeld door de respondenten.

4.2.2 Resultaten

In tabel 4.2 zijn de ultieme levensdoelen ingedeeld naar handelingsgerichtheid. Het totale aantal gerapporteerde levensdoelen bedraagt 81 (35+33+13). Achtereenvolgens noemen respondenten 35 zelfgerichte levensdoelen, 33 andergerichte levensdoelen en 13 op wederkerigheid gerichte levensdoelen (zie kolomtotalen, tabel 4.2). We zien dat respondenten bijna net zo vaak zelfgerichte als andergerichte levensdoelen nastreven, namelijk 35 versus 33. Dit is in strijd met onze verwachtingen; het leraarschap is immers een zorgberoep (Hermans, 1994).

Tabel 4.2 Ultieme levensdoelen ingedeeld naar typen van handelingsgerichtheid (N=81)

<i>Handelingsgerichtheid</i>					
<i>Zelfgerichtheid (Z)</i>		<i>Andergerichtheid (A)</i>		<i>Wederkerige gericht- heid (W)</i>	
Gelukkig worden	18	Zorgen voor anderen	14	Gelukkig maken en worden	9
Zelfontwikkeling	9	Kinderen opvoeden	7	Elkaar steunen	2
Genieten	3	Kinderen onderwijzen	6	Goed doen en ontvangen	1
Gezondheid	3	Verbondenheid met anderen	5	Liefde geven en ontvangen	1
Autonomie	2	Leven doorgeven	1		
Totaal	35		33		13

Z-gerichtheid

We staan voor de vraag waarom respondenten met zelfgerichte levensdoelen kiezen voor een baan in het onderwijs. Wij vermoeden dat de verklaring gezocht moet worden in maatschappelijke ontwikkelingen. Door het wegvallen van tradities zijn mensen in de laatmoderne samenleving meer op zichzelf gericht. Ze hebben een grotere mate van vrijheid om identiteitsbepalende keuzes te maken op het gebied van studie, werk en relaties (Keupp, 2008, p. 7). Dit dwingt hen om meer na te denken over zichzelf, over het eigen doen en laten, over vragen zoals wie ben ik? Welke keuzes maak ik? Tijdens dit zelfreflectieproces

komen leraren met zelfgerichte levensdoelen tot de conclusie dat werken in het onderwijs bij hen past omdat het bijdraagt aan de realisering van hun levensdoelen.

Een eerste aanwijzing hiervoor vinden we in de uitspraak van een docent, Zeeland, met het levensdoel 'gelukkig worden'. Ze doet de volgende uitspraak over haar werk als leraar: "Ik word sowieso heel gelukkig van mijn werk...als ik ...met of voor kinderen aan het werk ben, dan ben ik in mijn element en daar word ik heel gelukkig van." Uit de woorden "met of voor kinderen aan het werk ben", "dan ben ik in mijn element" en "daar word ik heel gelukkig van", maken we op dat ze lesgeven nodig heeft om haar levensdoel 'gelukkig worden' te realiseren.

Een tweede aanwijzing voor deze verklaring vinden we bij een docent, Zebel, met het levensdoel ‘zelfontwikkeling’. Hij vindt het prettig om voortdurend te blijven werken aan de ontwikkeling van zijn vakinhoudelijke kennis door zich de verdiepen in lesmethodes. In zijn woorden: “Als ik een handleiding lees, vind ik het gewoon leuk om daar weer in te duiken...het blijft me gewoon boeien.” Uit de woorden “om daar weer in te duiken” en “het blijft me gewoon boeien” blijkt dat hij blijft werken aan zijn zelfontwikkeling.

Het lijkt erop dat vooral mensen met de levensdoelen ‘gelukkig worden’ en ‘zelfontwikkeling’ kiezen voor het leraarschap omdat het bijdraagt aan de realisering van hun levensdoelen. Voor we ingaan op de vraag of dit bij leraren met de levensdoelen ‘genieten’, ‘gezondheid’ en ‘autonomie’ ook het geval is, zetten we een tussenstap, te weten het onderscheid tussen een hedonistische en een relationele geluksopvatting. Dit onderscheid is van belang om te begrijpen waarom werken in het onderwijs niet bijdraagt aan de realisering van het levensdoel ‘genieten’.

Volgens de filosoof Van Tongeren (2012, p. 48) gaan mensen met een *hedonistische* geluksopvatting ervan uit dat je gelukkig bent in de mate dat je je goed en plezierig voelt. Wij denken dat deze opvatting tot uitdrukking komt in het levensdoel ‘genieten’ dat drie keer is genoemd door respondenten (zie rij 3, tabel 4.2). Een aanwijzing voor deze verklaring vinden we bij een leraar, Zadelhof, die bijvoorbeeld zegt dat hij het belangrijk vindt om te genieten van de kleine dingen in het leven zoals koffiedrinken. In zijn woorden: “...genieten van...kleine dingen...dat ik op de bank zit met een lekker kopje koffie en dat ik denk: heerlijk...”. In paragraaf 4.3 gaan we uitvoeriger in op de geluksopvatting van respondenten met het levensdoel ‘genieten’.

Bij een *relationele* geluksopvatting is de gedachte dat we geluk weliswaar deels zelf in de hand hebben, maar deels ook afhankelijk van anderen zijn (Van Tongeren, 2012, p. 53). Het komt er op neer dat relaties wezenlijk zijn voor een gelukkig menselijk leven. Dit is naar onze mening de geluksopvatting van respondenten met het levensdoel ‘gelukkig worden’. Een aanwijzing hiervoor vinden we in de uitspraak van een docent, Zeeland, met het levensdoel ‘gelukkig worden’ die hiervoor al is besproken bij de vraag waarom leraren met een Z-gerichtheid kiezen voor het onderwijs. We hebben gezien dat ze lesgeven nodig heeft om haar levensdoel ‘gelukkig worden’ te realiseren.

Na het zetten van een tussenstap hernemen we de vraag in hoeverre werken in het onderwijs bijdraagt aan de realisering van de zelfgerichte levensdoelen ‘genieten’, ‘gezondheid’ en ‘autonomie’. Bij ‘genieten’ is dit niet het geval omdat in dit levensdoel een hedonistische geluksopvatting tot uitdrukking komt (zie hierboven). Het levensdoel ‘gezondheid’ heeft betrekking op het verbeteren of behouden van de eigen gezondheid van de persoon in kwestie (zie paragraaf 2.3). Met de keuze voor het leraarschap heeft dit doel weinig te maken. Een voorbeeld hiervan is Zeldenrust die werd geconfronteerd met een levensbedreigende vorm van obesitas. Ze meldt dat ze het levensdoel ‘gezondheid’ is gaan nastreven, om een vicieuze cirkel te doorbreken. Ze zegt: “Het was gewoon heel vervelend. Ik draaide in... een cirkeltje... Ik had rugklachten, ik kon weinig bewegen, daardoor werd ik zwaarder en werd het maar steeds erger.” Bij autonomie is dit wel het geval omdat werken in het onderwijs bijdraagt aan onafhankelijkheid. Een docent, Zandvliet, werkt bijvoorbeeld in het onderwijs om in haar eigen levensonderhoud te voorzien en om voor haar kinderen te kunnen zorgen. Ze zegt: “...dat ik ze [haar kinderen] kan onderhouden en voor hen kan zorgen.”

A-gerichtheid

Hiervoor hebben we gezien dat het zorgmotief een rol speelt bij het levensdoel ‘zorgen voor anderen’. Maar welke rol speelt dit motief bij de overige andergerichte levensdoelen? Het ligt voor de hand dat leraren met levensdoelen zoals ‘kinderen opvoeden’, ‘kinderen onderwijzen’, ‘verbondenheid met anderen’ handelen vanuit een zorgmotief.

Een eerste aanwijzing daarvoor vinden we bij een leraar, Abcoude, met het levensdoel ‘kinderen opvoeden’. Het zorgmotief komt bij hem tot uitdrukking in het streven om zijn kinderen nooit in de steek te laten. Om te begrijpen hoe hij tot deze uitspraak komt, staan we allereerst stil bij zijn trouwbelofte. Over het afleggen van deze gelofte zegt hij: “Ik beloofde om goed voor elkaar te zorgen en om trouw te blijven...En ik vind dat ik me daar dan ook aan heb te houden. Het is mijn plicht, want anders had ik dat dus niet moeten doen.” Dat het zorgmotief in deze belofte meespeelt, leiden we af uit zijn woordkeus: “voor elkaar te zorgen”. Vervolgens verbindt hij deze zorgplicht met zijn levensdoel ‘kinderen opvoeden’. In zijn woorden: “Bij [een] goede echtgenoot zijn, hoort ook [een] goede vader zijn, want ik heb samen met mijn vrouw kinderen gekregen. Het is voor mij onlosmakelijk met elkaar verbonden...Het is ook weer een commitment

dat ik aanga...die [de kinderen] kan ik niet in de steek laten...Dat is nou eenmaal het belangrijkste.” Dus, de zorgplicht heeft bij Abcoude betrekking op zowel zijn vrouw als zijn eigen kinderen.

Een tweede aanwijzing vinden we bij een docent, Ageling, die probeert om het levensdoel ‘kinderen onderwijzen’ te realiseren. Op de vraag waarom het nastreven van dit levensdoel belangrijk voor haar is, antwoordt ze het volgende: “Om toch wel iets te betekenen voor de kinderen...Dat ik echt het gevoel heb, dat ik niet voor niets besta. Ik wil dus kinderen helpen, iets voor ze betekenen.” Het onderwijzen van kinderen is dus belangrijk voor haar omdat het haar leven zinvol maakt. Dit leiden we af uit de woorden die ze in dit verband gebruikt, namelijk “Dat ik het echt het gevoel heb, dat ik niet voor niets besta.” Bovendien blijkt het zorgmotief een rol te spelen omdat ze zegt: “Ik wil dus kinderen helpen.”

Een derde en laatste aanwijzing vinden we bij een docent, Adelheid, die het levensdoel ‘verbondenheid’ nastreeft. Het zorgmotief komt in dit geval tot uitdrukking in zorg dragen voor het bij elkaar houden van mensen. In eerste instantie gaat het om de leden van haar eigen gezin. Ze zegt: “...ik hoop dat mijn gezin bij elkaar blijft en iets voor elkaar kan betekenen.” Vervolgens verbreedt ze de zorg voor de verbondenheid van mensen naar haar werk en iedereen met wie ze in contact komt. In haar woorden: “een stuk saamhorigheid creëren...dat kan zijn naar mijn collega’s en mijn werk... behelst dus iedereen met wie ik...in aanraking kom.”

W-gerichtheid

Wij hebben aanwijzingen dat leraren met een W-gerichtheid handelen vanuit het zorgmotief, behalve als zij het levensdoel ‘gelukkig maken en worden’ nastreven. Het ligt voor de hand dat docenten met het laatstgenoemde levensdoel handelen vanuit een relationeel geluksmotief (zie Z-gerichtheid). Ondersteuning hiervoor vinden we onder andere in de volgende uitspraak van Weel: “Mijn levensdoel is gelukkig maken en zijn...als ik niets voor iemand kan betekenen, kan ik ook niet gelukkig zijn.” In onze ogen verwoordt Weel treffend een relationeel gelukbegrip. Ze zegt dat ze iets voor anderen wil betekenen, om zelf gelukkig te worden. Dit maken we op uit de woorden “gelukkig maken en zijn”. Op de vraag wat iets betekenen voor iemand inhoudt antwoordt ze: “Een luisterend oor bieden. Iemand helpen die in de problemen zit. Heel praktisch...laten voelen dat ik van ze houd, dat ze iets voor mij betekenen.”

We richten ons vervolgens op de overige levensdoelen met een W-gerichtheid, te weten 'elkaar steunen', 'goed doen en ontvangen' en 'liefde geven en ontvangen'. Bij deze levensdoelen speelt het zorgmotief een rol. Een leraar, Werf, met het levensdoel 'elkaar steunen' zegt over zijn levensdoel: "...zorg dragen voor elkaar. Niet alleen normaal...met elkaar omgaan, maar ook steun geven aan mensen om mij heen als...de ander daar behoefte aan heeft. En dat kan in mijn eigen gezin zijn, mijn eigen familie, maar ook de bureu...als ik hulp kan bieden moet ik dat doen." Dat bij Werf het zorgmotief een rol speelt, maken we op uit woorden zoals "zorg dragen voor elkaar", "...steun geven aan mensen om mij heen..." en "als ik hulp kan bieden moet ik dat doen".

Weer een andere leraar, Weber, die het levensdoel 'goed doen en ontvangen' nastreeft, brengt het in verband met zijn werk in het speciaal basisonderwijs. Hij zegt: "Ik wil het voor de kinderen goed doen. Ik probeer, zeker in het speciaal onderwijs, de kinderen zoveel mogelijk te geven wat ze nodig hebben...Mijn doel is niet dat zij mij aardig of lief vinden. Maar ik hoop wel dat ze later...denken: Ik ben er wel door verder geholpen...Het geeft mij ook voldoening en waardering op het moment dat ik zie dat ze vooruitgaan. En daar heb ik een stukje aan mee kunnen helpen." Dat ook bij Weber het zorgmotief meespeelt blijkt uit woorden zoals "zo veel mogelijk geven wat ze nodig hebben", "ik ben er wel door verder geholpen" en "daar heb ik een stukje aan mee kunnen helpen". Het goede is in zijn ogen kinderen lesgeven die achter zijn, waardoor hij het zelf ook goed heeft, te weten een zinvol bestaan.

Het laatste op wederkerigheid gerichte levensdoel is 'liefde geven en ontvangen'. Een docent, Weeger, zegt over dit levensdoel: "Ik ben heel zorgzaam...ik wil graag liefde geven aan mensen. Ik wil ook graag liefde terugkrijgen." Dat het zorgmotief een rol speelt bij het nastreven van dit levensdoel maken we op uit haar woordkeus "Ik ben heel zorgzaam". Verder brengt Weeger zorgzaamheid ook in verband met haar werk als leraar. Ze probeert ervoor te zorgen dat kinderen zich op hun gemak voelen bij haar in de klas. In haar woorden: "Ik vind het fijn ...dat kinderen zich op hun gemak voelen bij mij...dat is eigenlijk ook zorgen." Uit de laatste woorden blijkt dat het zorgmotief hier een rol speelt.

4.2.3 Conclusies

We concluderen dat het klassieke zorgmotief een belangrijke rol speelt bij alle levensdoelen met een A- of W-gerichtheid, behalve bij 'gelukkig maken en worden'. Bij dit doel speelt, net als bij het zelfgerichte levensdoel 'gelukkig worden', het universele streven naar geluk een rol. Het gaat in deze gevallen om een relationeel geluksbegrip, dat veronderstelt dat men relaties met anderen nodig heeft om zelf gelukkig te worden. Leraren met de zelfgerichte levensdoelen 'gelukkig worden', 'zelfontwikkeling' en 'autonomie' kiezen niet vanuit het zorgmotief voor een baan in het onderwijs, maar omdat het leraarschap bijdraagt aan de realisering van hun ultieme levensdoelen. Het werken in het onderwijs lijkt niet bij te dragen aan de realisering van de zelfgerichte levensdoelen 'genieten' en 'gezondheid'.

4.3 Combinaties van handelingsgerichtheden op 'het goede leven'

We beantwoorden de derde deelvraag: *Welke combinaties van handelingsgerichtheid op 'het goede leven' treffen we aan bij leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs?* Onder een combinatie verstaan we in dit geval dat respondenten levensdoelen met een Z-, A- of W-gerichtheid combineren.

4.3.1 Verwachtingen

Zoals gezegd, suggereert de psycholoog Hermans (2002) dat mensen in de westerse samenleving zelfgerichte en op de ander gerichte levensdoelen nastreven. Verder stelt hij dat mensen het leven als vervullend en zinvol ervaren als ze zelf- en andergerichte levensdoelen combineren. Wij noemen deze combinatie de *ZA-gerichtheid* en gaan ervan uit dat we deze combinatie van levensdoelen aantreffen bij respondenten (zie paragraaf 2.3.1).

4.3.2 Resultaten

Conform onze verwachtingen vinden we in het onderzoeksmateriaal 14 respondenten met een ZA-gerichtheid. Deze combinatie is dominant aanwezig. Zij combineren op 7 verschillende manieren zelf- en andergerichte levensdoelen met elkaar. In 4 van de 7 combinaties komt het levensdoel 'zorgen voor anderen' voor: (1) 'gelukkig worden' en 'zorgen voor anderen' (vier keer), (2) 'zelfontwikkeling' en 'zorgen voor anderen' (een keer), (3) 'autonomie' en 'zorgen voor anderen' (een keer) en (4) 'genieten van het leven' en 'zorgen voor anderen' (drie keer). Ook in de overige 3 combinaties speelt zorg een centrale rol, namelijk het opvoeden en onderwijzen van kinderen: (5) 'gelukkig worden' en 'kinderen opvoeden' (twee keer), (6) 'zelfontwikkeling' en 'kinderen onderwijzen' en (7) 'zelfontwikkeling' en 'kinderen opvoeden'.

Waarom combineren respondenten juist deze levensdoelen met elkaar? Wij denken dat er twee redenen zijn. De eerste reden is dat ze door zelfgerichte levensdoelen na te streven, denken goed voor anderen te kunnen zorgen. Om te verduidelijken wat wij hiermee bedoelen, geven we een voorbeeld. Lerarens Zandvliet combineert het zelfgerichte levensdoel 'autonomie' en het andergerichte levensdoel 'zorgen voor anderen' met elkaar. Ze streeft het levensdoel 'autonomie' na omdat het niet alleen voor haarzelf belangrijk is, maar ook om in de toekomst voor haar eigen kinderen te kunnen zorgen. Ze zegt: "...dat ik ze kan onderhouden en voor hen kan zorgen." De tweede reden is dat deze leraren proberen om twee valkuilen te vermijden. De eerste valkuil is zich zodanig om anderen bekommeren dat men niet meer toekomt aan zorgen voor het eigen geluk of genieten van al het goede dat het leven te bieden heeft. De tweede, omgekeerde, valkuil is, zo opgaan in zorgen voor het eigen geluk of genieten van het leven dat men het zorgen voor anderen verwaarloost. Het combineren van zelf- en andergerichte levensdoelen maakt het mogelijk om een middenweg te bewandelen, die deze twee valkuilen vermijdt. Docent Zandwijk combineert het zelfgerichte levensdoel 'genieten' met het andergerichte levensdoel 'zorgen voor anderen'. Over het levensdoel 'genieten' zegt ze: "...genieten van de mooie dingen van het leven. Dat kan heel simpel zijn, lekker eten en drinken en lekker fietstochten of wandelingen maken." Over het levensdoel 'zorgen voor anderen' zegt ze: "Ik wil er gewoon voor zorgen dat andere mensen gelukkig zijn."

Tot slot van deze paragraaf bespreken we de geluksopvatting van respondenten die het levensdoel 'genieten' nastreven. Wij vermoeden dat deze respondenten een *hybride* geluksopvatting hebben omdat in alle gevallen het zelfgerichte levensdoel 'genieten' wordt gecombineerd met het andergerichte levensdoel 'zorgen voor anderen'. Met andere woorden, deze leraren combineren een hedonistische geluksopvatting (genieten) met een relationele geluksopvatting (zorgen voor elkaar) (zie paragraaf 4.2.1). Een voorbeeld hiervan is Zandwijk die we hiervoor hebben besproken.

Kortom, wij denken dat er bij de leraren die meewerkten aan het onderzoek twee geluksopvattingen voorkomen. Ten eerste de relationele geluksopvatting bij respondenten die zeggen het levensdoel 'gelukkig worden' of 'gelukkig maken en worden' na te streven. Ten tweede een hybride geluksopvatting bij respondenten die zeggen de levensdoelen 'genieten' en 'zorgen voor anderen' met elkaar te combineren (zie hiervoor).

4.3.3 Conclusies

Conform onze verwachtingen is de ZA-gerichtheid een belangrijk combinatiepatroon. Het balans houden tussen zelfzorg of zelfontwikkeling enerzijds en zorg voor anderen anderzijds, speelt een belangrijke rol in de levensverhalen van leraren met dit combinatiepatroon. Daarnaast speelt het geluksmotief bij docenten met een ZA-gerichtheid ook een rol. Ze lijken te zoeken naar een integratie van een hedonistische en een relationele geluksopvatting door het levensdoel 'genieten' te combineren met het levensdoel 'zorgen voor anderen'.

4.4 Religieuze zelfdefinitie en handelingsgerichtheden op 'het goede leven'

We behandelen de vierde deelvraag die als volgt luidt: *In hoeverre is de handelingsgerichtheid "op het goede leven" te verklaren vanuit de religieuze zelfdefinitie van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs?*

4.4.1 Verwachtingen

Volgens Hick (2004, p. xxvi) streven religieuze tradities ernaar om de zelfgerichtheid van de mensen te transformeren naar andergerichtheid. Een voorbeeld hiervan is het christelijke dubbelgebod dat als volgt luidt: heb God lief boven alles en uw naaste als uzelf. In dit geval heeft de andergerichtheid betrekking op zowel een Hogere Macht als op de medemens die men als haar of zijn naaste beschouwt. Aannemend dat deze veronderstelling juist is, verwachten wij dat andergerichte levensdoelen (A-gerichtheid) vaker voorkomen bij docenten die zichzelf als religieus beschouwen. Omgekeerd verwachten we dat zelfgerichte levensdoelen (Z-gerichtheid) vaker voorkomen bij mensen die zichzelf als niet-religieus beschouwen.

4.4.2 Resultaten

Tabel 4.3 toont de samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren (christelijk en niet-christelijk) en de aangetroffen handelingsgerichtheden van ultieme levensdoelen (Z-, A-, W- en ZA-gerichtheid). We percenteren verticaal omdat we de verschillen in de rij-variabelen (afhankelijke variabelen) willen nagaan.

Zoals gezegd hanteren wij, gezien de kleine aantallen, een significantiegrens van 20%. Vergelijken we christelijke en niet-christelijke leraren dan springt het volgende in het oog. Op de eerste plaats wordt ondersteund dat niet-christelijke leraren vaker zelfgerichte levensdoelen nastreven dan christelijke leraren, te weten 42% versus 22% (zie rij 1, tabel 4.3). Op de tweede plaats wordt niet tegengesproken dat christelijke leraren meer A-gericht zijn dan niet-christelijke leraren, te weten 32% versus 6% (zie rij 2, tabel 4.3). Dit alles staat onze verwachtingen (zie paragraaf 4.4.1). Tot slot constateren we dat er qua religieuze zelfdefinitie geen significante verschillen zijn tussen de W- en ZA-gerichtheid (zie de rijen 3 en 4, tabel 4.3). We concluderen dat christelijke leraren een voorkeur hebben voor een A-gerichtheid en niet-christelijke leraren voor een Z-gerichtheid. De W- en ZA-gerichtheid zijn gelijk verdeeld over christelijke en niet-christelijke leraren. Dit is conform onze verwachtingen (zie paragraaf 4.4.1).

Tabel 4.3 Samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren en de handelingsgerichtheid van hun levensdoelen (N=56); (..)=percentage

<i>Handelingsgerichtheden ultieme levensdoelen</i>	<i>Religieuze zelfdefinitie</i>		<i>Totaal</i>
	<i>christelijk</i>	<i>niet-christelijk</i>	
Z – gerichtheid	8 (22)	8 (42)	16 (29)
A – gerichtheid	12 (32)	1 (6)	13 (23)
W – gerichtheid	8 (22)	5 (26)	13 (23)
ZA – gerichtheid	9 (24)	5 (26)	14 (25)
Totaal	37 (100)	19 (100)	56 (100)

Hoe kunnen we de hierboven genoemde verschillen tussen christelijke en niet-christelijke leraren verklaren? Wij vermoeden dat socialisatie (Berger & Luckmann, 1991, p. 150) in de christelijke traditie, hoe beperkt deze in sommige gevallen ook is geweest, leraren aanzet tot het nastreven van andergerichte levensdoelen. Religieuze socialisatie houdt in dit geval in dat respondenten hebben deelgenomen aan rituelen van de rooms-katholieke kerk zoals voor het eerst ter communie gaan en het ontvangen van het vormsel. Verder impliceert het dat de respondenten lessen godsdienst en levensbeschouwing hebben gevolgd op een katholieke school en hebben meegedaan aan schoolvieringen met Kerstmis en Pasen. Daarnaast vermoeden we dat niet-christelijke leraren door hun socialisatie meer zijn ondergedompeld in een cultuur die de Z-gerichtheid heeft bevorderd

4.4.3 Conclusies

De belangrijkste conclusie uit de besproken resultaten is dat christelijke leraren vaker andergerichte levensdoelen nastreven en niet-christelijke leraren zelfgerichte levensdoelen. De W- en ZA-gerichtheid zijn bijna gelijk verdeeld over christelijke en niet-christelijke leraren.

Verder hebben we gezien dat het zorgmotief onder andere kenmerkend is voor leraren met een A-gerichtheid (zie paragraaf 4.2). Het blijken vooral christelijke leraren te zijn die vanuit dit zorgmotief handelen. Omgekeerd blijkt het streven naar gelukkig worden en zelfontplooiing meer een rol te spelen bij niet-christelijke dan bij christelijke leraren.

4.5. De verankering in een funderende werkelijkheid

Hierna beantwoorden we de vijfde deelvraag die als volgt luidt: *In hoe-verre verankeren leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs hun ultieme levensdoelen in een funderende werkelijkheid en hoe verwoorden ze deze?*

4.5.1 Verwachtingen

Zoals gezegd onderscheiden we in dit onderzoek drie vormen van verankering, namelijk de absoluut transcendente, de transcendente-en-immanente en de absoluut immanente verankering (zie paragraaf 2.2.2). Wat zijn onze verwachtingen ten aanzien van de verankering van levensdoelen? Volgens Taylor (2007, p. 5) heeft ons leven een morele en spirituele ruimte in de breedste zin van het woord. Hij omschrijft deze ruimte als een ‘plaats’ van volheid en vervulling waarop wij ons leven kunnen oriënteren. Mensen in de moderne westerse samenleving beseffen dat ze de keuze hebben om hun levensdoelen te verankeren in een immanente dan wel in een transcendente werkelijkheid (Taylor, 2007, p. 15). Dit heeft tot gevolg dat immanente interpretaties van een funderende werkelijkheid in de westerse samenleving tot een mogelijke optie zijn uitgegroeid (Taylor, 2007, p. 18). Wat betekent dit voor onze verwachtingen? Om te beginnen verwachten wij dat de transcendente-en-immanente verankering dominant is bij de leraren die meewerkten aan het onderzoek. De reden hiervan is dat volgens Van der Ven (1996, pp. 45-52; 1998, pp. 241-249) deze vorm van transcendente verankering de overhand heeft in de westerse samenleving (zie paragraaf 2.2.2). Daarnaast verwachten wij dat er door het secularisatieproces in de westerse samenleving (De Hart, 2014, pp. 9-13) ook docenten op katholieke scholen zijn die hun levensdoelen absoluut immanent verankeren.

4.5.2 Resultaten

Conform onze verwachtingen treffen we zowel de transcendente-en-immanente als de absoluut immanente verankering aan. De absoluut transcendente verankering treffen we niet aan. We bespreken de resultaten in twee stappen. In een eerste stap beschrijven we hoe respondenten deze vormen

van verankering verwoorden. Het gaat om (a) de transcendente-en-immanente verankering en (b) de absoluut immanente verankering. Daarna komt in een tweede stap de (c) de kwantificering van de aangetroffen vormen van verankering aan bod.

Ad a. Transcendente-en-immanente verankering

De transcendente-en-immanente verankering heeft vier modaliteiten, namelijk individueel, ontologisch, sociaal en kosmisch (zie paragraaf 2.2.2). In het onderzoeksmateriaal treffen we alle modaliteiten van deze verankering aan, behalve de laatstgenoemde.

Individueel transcendente-en-immanente verankering

Volgens docenten met een individueel transcendente-en-immanente verankering maakt een Hogere Macht het mede mogelijk om hun levensdoelen te realiseren. Ze hebben het gevoel dat een Hogere Macht 'meewerkt', 'kracht geeft', 'steunt', 'dingen mogelijk maakt', et cetera. Respondent Werkman met het zelfgerichte levensdoel 'gelukkig worden' zegt bijvoorbeeld: "Er is Iemand die dingen mogelijk maakt om gelukkig te zijn en te blijven." Weer een andere respondent, Weekers, met het op wederkerigheid gerichte levensdoel 'gelukkig maken en worden' zegt: "Ik heb er wel wat voor moeten doen, maar ik ben ook geholpen, dat geloof ik zeker wel."

Ontologisch transcendente-en-immanente verankering

Leraren met een ontologisch transcendente-en-immanente verankering melden dat ze de oorsprong van hun levensdoel toeschrijven aan een Hogere Macht. Een leraar met de levensdoelen 'kinderen opvoeden' en 'kinderen onderwijzen', Akkerboom, zegt bijvoorbeeld: "Op de een of andere manier zijn we hier allemaal met een opdracht van een Hogere Macht." Weer een andere docent met het levensdoel 'zorgen voor anderen', Aafjes, doet de volgende uitspraak over de verankering van haar levensdoel: "Het zorgen voor anderen heeft met mijn persoonlijkheid en karakter te maken en die heb ik te danken aan een Hogere Macht."

Sociaal transcendente-en-immanente verankering

Respondenten met een sociaal transcendente-en-immanente verankering zeggen dat ze een Hogere Macht ervaren in de zorg voor elkaar. Een respondent met het levensdoel 'zorgen voor anderen', Zantman, zegt bijvoorbeeld: "Hij werkt in en door andere mensen. De manier waarop mensen met mij omgaan en voor mij klaarstaan en ik voor de anderen. Dat is de werkelijkheid van God."

Traditioneel transcendente-en-immanente verankering

Verder kwam er uit het onderzoeksmateriaal een nieuwe, onverwachte vorm van de transcendente-en-immanente verankering naar voren: de *traditioneel* transcendente verankering. Bij deze vorm verwijzen respondenten expliciet naar elementen uit een religieuze traditie bij de verankering van hun levensdoelen. Voor een verdere bespreking verwijzen we naar paragraaf 4.7.2.

Ad. b. Absoluut immanente verankering

De tweede vorm van verankering is de absoluut immanente verankering waarbij personen het bestaan van een Hogere Macht ontkennen en hun levensdoelen verankeren in een immanente werkelijkheid. Zoals gezegd heeft de immanente verankering drie modaliteiten, te weten de kosmisch, de sociaal en de individueel immanente verankering (zie paragraaf 2.2.2). We treffen uitsluitend de twee laatstgenoemde modaliteiten aan die we achtereenvolgens behandelen.

Sociaal immanente verankering

Bij de sociaal immanente verankering noemen respondenten hun opvoeders als de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van hun ultieme levensdoelen. Respondent Zeestraten met het zelfgerichte levensdoel 'gelukkig worden' zegt bijvoorbeeld: "Mijn moeder heeft mij de bagage meegegeven en was een voorbeeld voor mij." Een andere respondent, Weber, met het op wederkerigheid gerichte levensdoel 'goed doen en ontvangen' vertelt over de verankering van haar levensdoel: "Ik denk dat ik dat vanuit mijn opvoeding heb meegekregen."

Individueel immanente verankering

Bij de individueel immanente verankering gaat men ervan uit volledig zelf verantwoordelijk te zijn voor de totstandkoming en realisering van de nagestreefde levensdoelen. Respondent Zeef met het zelfgerichte levensdoel 'gelukkig worden' zegt over de verankering van haar levensdoel: "Gelukkig worden heb ik zelf in de hand en hangt af van de keuzes die ik maak." Weer een andere respondent, Zandhuis, met de combinatie van het zelfgerichte levensdoel 'genieten van het leven' en het andergerichte levensdoel 'zorgen voor anderen' zegt: "Ik moet het zelf doen...het komt allemaal uit mezelf."

Ad c. Kwantificering verankering

We hebben besproken hoe respondenten de verankering van hun levensdoelen in een funderende werkelijkheid verwoorden. Een tweede stap is de vraag beantwoorden hoe vaak we de bovengenoemde vormen (zie ad. a en b) van verankering aantreffen bij de leraren die meewerkten aan het onderzoek.

Onze verwachting dat de transcendente-en-immanente verankering dominant zou zijn, omdat het gaat om leraren in het confessionele onderwijs, is niet uitgekomen. Want in 70% van de gevallen zeggen respondenten dat ze hun nagestreefde levensdoelen absoluut immanent verankeren (zie rij 3, tabel 4.4). Dit betekent dat de absoluut immanente verankering dominant is en daarvoor zijn twee redenen. Ten eerste verschillen Nederlandse katholieke scholen van katholieke scholen in andere landen omdat zowel de leerlingen- als de docentenpopulatie wordt gekenmerkt door levensbeschouwelijke verscheidenheid. In de Verenigde Staten is dit bijvoorbeeld niet het geval omdat katholieke scholen zijn verbonden aan een kerk. Deze privéscholen worden niet gesubsidieerd door de overheid en verkrijgen hun financiële middelen via donaties van onder andere ouders. Dit heeft tot gevolg dat de docenten- en leerlingenpopulatie nagenoeg homogeen is en bestaat uit personen die zichzelf als katholiek beschouwen.

Ten tweede komt men in onze samenleving wel vaker de gedachte tegen, dat mensen volledig zelf verantwoordelijk zijn voor de totstandkoming en de realisering van hun ultieme levensdoelen (Westerhof & Bohlmeijer, 2010, p. 141-143). Dit doet voorzichtig vermoeden dat zowel christelijke als niet-christelijke respondenten zijn beïnvloed door het zojuist be-

schreven denkbeeld. Dit heeft tot gevolg dat respondenten eerder de neiging hebben om hun levensdoelen absoluut immanent te verankeren dan transcendent-en-immanent. Tot slot is het wel in overeenstemming met onze verwachtingen (zie paragraaf 4.5.1) dat de transcendente-en-immanente verankering significant vaker voorkomt dan de absoluut transcendente verankering, namelijk 30% versus 0% (zie rij 1 en 2, tabel 4.4).

Tabel 4.4 Aantallen respondenten die hun levensdoelen verankeren in een absoluut transcendente of transcendente-en-immanente of absoluut immanente werkelijkheid (N=80), (..)=percentage

Type verankering	Aantal verankeringen
Absoluut transcendent	0 (0)
Transcendentie en immanentie	24 (30)
Absoluut immanent	56 (70)
Totaal	80 (100)

4.5.3 Conclusies

We concluderen dat de absoluut immanente verankering dominant is bij de leraren die meewerkten aan dit onderzoek. Speelt transcendentie een rol bij de verankering van levensdoelen, dan betreft het de transcendente-en-immanente verankering. Dit betekent dat docenten niet instemmen met het beeld van een Hogere Macht die absoluut transcendent is (Van der Ven, 1996, pp. 45-52; 1998, pp. 241-249).

4.6 Samenhang religieuze zelfdefinitie en verankering

We behandelen de zesde deelvraag in deze paragraaf, die als volgt is geformuleerd:

In hoeverre is de verankering van ultieme levensdoelen in een funderende werkelijkheid te verklaren vanuit de religieuze zelfdefinitie van leraren?

4.6.1 Verwachtingen

Zoals gezegd, zijn mensen in de moderne westerse samenleving zich bewust van het feit dat ze de keuze hebben tussen een transcendente en een immanente verankering van hun levensdoelen (zie paragraaf 4.3.1). Wij verwachtten dat leraren die zichzelf als christelijk beschouwen hun ultieme levensdoelen voornamelijk terugvoeren op een transcendente werkelijkheid en hun levensdoelen transcendent-en-immanent verankeren. Reden hiervan is dat een belangrijke functie van religie is, het geven van een ultiem doel aan het leven van mensen en dit doel te verbinden met een transcendente werkelijkheid (Ward, 2004, p. 21). Omgekeerd verwachten wij dat niet-religieuze docenten eerder geneigd zijn om hun levensdoelen absoluut immanent te verankeren.

4.6.2 Resultaten

Tabel 4.5 toont de samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie van docenten enerzijds en de verankering van de door hen nagestreefde levensdoelen anderzijds.

Tabel 4.5 Samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren en de verankering van hun levensdoelen in een funderende werkelijkheid (N=80), (..)=percentage

Verankering	Religieuze zelfdefinitie		Totaal
	christelijk	niet-christelijk	
Transcendent-en-immanent	24 (44)	1 (4)	25 (31)
Absoluut immanent	31 (56)	24 (96)	55 (69)
Totaal	55 (100)	25 (100)	80 (100)

Uit een inspectie van tabel 4.5 komt naar voren, dat er een samenhang is tussen de religieuze zelfdefinitie van docenten en de verankering van levensdoelen in een funderende werkelijkheid. Vergelijken we christelijke en niet-christelijke leraren met elkaar dan merken we op dat er significante verschillen zijn. Om te beginnen verankeren christelijke leraren significant

vaker hun levensdoelen transcendent-en-immanent dan niet-christelijke leraren, te weten 24 keer (44%) versus 1 keer (4%) (zie rij 1, tabel 4.5). Als een logisch gevolg hiervan zien we dat bij de absoluut immanente verankering het omgekeerde het geval is. Niet-christelijke leraren verankeren verhoudingsgewijs significant vaker hun levensdoelen absoluut immanent dan christelijke leraren, namelijk 24 keer (96%) versus 31 keer (56%) (zie rij 2, tabel 4.5). Deze resultaten zijn in overeenstemming met onze verwachtingen.

4.6.3 Conclusies

We concluderen dat christelijke leraren eerder geneigd zijn om hun ultieme levensdoelen transcendent-en-immanent te verankeren dan niet-christelijke leraren. Het tegenovergestelde is het geval bij niet-christelijke leraren. Deze neigen eerder naar een absoluut immanente verankering dan christelijke leraren. Ofschoon de resultaten conform onze verwachtingen zijn, blijkt ook bij christelijke leraren de absoluut immanente verankering (56%) (zie rij 2, tabel 4.5) de belangrijkste vorm van verankering te zijn. Wij vermoeden dat deze leraren zijn beïnvloed door de secularisatie (De Hart, 2014, pp. 9-13) en instemmen met de opvatting, die men in onze samenleving wel vaker tegenkomt, dat mensen zelf verantwoordelijk zijn voor de totstandkoming en de realisering van hun ultieme levensdoelen (Westerhof & Bohlmeijer, 2010, p. 141-143). Het feit dat iets meer dan de helft van de christelijke leraren zijn levensdoelen immanent heeft verankerd, doet vermoeden dat dit inderdaad het geval is.

4.7 Conceptuele aanvullingen vanuit de empirie

Bij de meeste vormen van kwalitatief onderzoek wordt een bestaande theorie niet als een mal over de onderzoeksdata heengelegd. Er wordt geprobeerd om zoveel mogelijk het materiaal zelf te laten spreken om de daaruit voortkomende inzichten en vragen in dialoog te brengen met de kernbegrippen uit het conceptueel ontwerp (zie paragraaf 2.3). We starten met een bespreking van de aanvullingen bij de ultimiteit van levensdoelen (paragraaf 4.7.1). Verder komt de aanvulling bij de verankering van ultieme levensdoelen aan bod (paragraaf 4.7.2).

4.7.1 Ultimiteit van levensdoelen

In deze paragraaf richten we ons op de dimensie ultimiteit van het kernbegrip ultiem levensdoel. Zoals intussen bekend bij de lezer heeft ultimiteit de indicatoren onverzadigbaar, onvervangbaar, universeel en abstract (zie paragraaf 2.2.1). Het onderzoeksmateriaal dwingt ons om de indicator universeel verder te verfijnen. Naar onze mening is het mogelijk om deze indicator te splitsen in twee deelaspecten. Het eerste deelaspect is *sociaal* universeel en komt voort uit de wijze waarop respondenten universaliteit onder woorden brengen. Ze zijn van mening dat een levensdoel universeel is als het bijdraagt aan een verbetering van de mondiale intermenselijke verhoudingen (zie paragraaf 4.1.2). Het tweede deelaspect van ultimiteit is *kosmisch* universeel. Bij dit deelaspect vindt men het nastreven van levensdoelen van universeel belang omdat het bijdraagt aan het behoud van de aarde. Dat kosmisch universeel nauwelijks een rol speelt bij deze respondenten heeft naar onze mening te maken met het feit dat het om leraren gaat. Bij hen is vooral zorg voor de ontwikkeling en het welzijn van leerlingen van belang. Daarentegen draait het bijvoorbeeld bij boswachters voornamelijk om zorg voor de natuur en speelt zorg voor medemensen een ondergeschikte rol (De Pater, Scherer-Rath & Mertens, 2008).

4.7.2 Verankering van levensdoelen

We hebben gezien dat we bij de transcendente-en-immanente verankering vier modaliteiten onderscheiden: (1) individueel, (2) ontologisch, (3) sociaal en (4) kosmisch transcendent-en-immanent (zie paragraaf 2.2.2). Wij voegen een vijfde modaliteit toe, namelijk (5) traditioneel transcendent-en-immanent. Bij deze vorm van verankering verwijzen respondenten voor de verankering van hun levensdoelen expliciet naar elementen uit een religieuze traditie zoals religieuze teksten. We geven enkele voorbeelden ter verduidelijking.

Het eerste voorbeeld, betreft respondent Weening met het op wederkerigheid gerichte levensdoel 'gelukkig maken en worden'. Hij zegt: "Uit het verhaal van Jezus Christus haal ik dingen. Ik moet er zijn voor anderen en het samen met anderen doen...een soort vertaling van die andere werkelijkheid naar het aardse." Het tweede voorbeeld, is van een respondent Abcoude die zegt dat hij op grond van de Bijbel invulling geeft

aan zijn levensdoelen. In zijn woorden: "...met hulp van normen en waarden uit de Bijbel..." Het derde en laatste voorbeeld is van een leraar, Zaalberg, die verwijst naar zijn religieuze opvoeding op een katholiek jongens-internaat. Hij zegt: "...ik heb geleerd...over de...Bijbel...en de...catechismus...en ...die werken natuurlijk wel door." In de katholieke kerk geeft de catechismus een overzicht van de beginselen of voornaamste waarheden van de leer van de katholieke kerk.

Wij veronderstellen dat mensen religie gebruiken als hulp bij hun levensoriëntatie (Dalferth, 2003, p. 6 & pp. 34-36) (zie paragraaf 1.3). In deze vijfde modaliteit komt tot uitdrukking hoe mensen dit in het dagelijks leven doen. In de bovengenoemde voorbeelden oriënteren mensen zich op religieuze bronnen zoals de Bijbel en de catechismus om invulling te geven aan hun levensdoelen.

4.8 Discussie

Tot slot van dit hoofdstuk brengen we twee discussiepunten naar voren. Het eerste betreft de *andergerichtheid* van christelijke leraren. Zoals gezegd streven leraren die zichzelf als christelijk beschouwen vaker andergerichte levensdoelen na dan niet-christelijke (zie paragraaf 4.4). Dit is begrijpelijk omdat een van de kernpunten van christelijke religie wordt gevormd door zorg voor de naaste. Hoewel wij positief staan tegenover de andergerichtheid van christelijke leraren plaatsen we er ook een kritische kanttekening bij. Wij volgen Beemer (1983) die suggereert dat de christelijke traditie oorspronkelijk de gelijkheid van zelf- en naastenliefde heeft benadrukt. Volgens het tweede christelijke gebod dient men van haar of zijn naaste te houden als van zichzelf. Het risico bestaat dat christelijke respondenten met andergerichte levensdoelen zichzelf te veel wegcijferen voor anderen en voorbijgaan aan hun eigen behoeften en verlangens, waarmee zij zichzelf tekortdoen.

Het tweede deelaspect betreft het *paradoxe* karakter van levensdoelen. Daarmee bedoelen wij dat levensdoelen niet helemaal in onze eigen handen liggen. Wij volgen zoals gezegd Strasser (1954, pp. 206-208) die stelt dat enerzijds de bereidheid van een persoon nodig is om een doel na te streven (actief). Anderzijds wordt een persoon ook gegrepen door een ultiem levensdoel (passief) (zie paragraaf 2.2.1). Wij constateerden dat we bij het formuleren van interviewvragen over levensdoelen te weinig rekening hielden met het paradoxale karakter van deze doelen. Het gaat dan

vooral om de interviewvraag over het ontstaan van ultieme levensdoelen (zie paragraaf 3.2). Deze is als volgt geformuleerd: “Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor het ontstaan van dit levensdoel/deze levensdoelen? Ben jij dat of iemand of iets anders?” Achteraf gezien kan deze vraag respondenten onbedoeld in de richting hebben gestuurd van actief (zelf) of passief (iemand of iets anders). Een mogelijke oplossing is de vraag als volgt te formuleren: Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor het ontstaan van dit levensdoel/deze levensdoelen? Ben jij dat of iemand of iets anders? Of is het de combinatie van jezelf en iemand of iets anders? In vervolgonderzoek willen we meer recht doen aan het paradoxale karakter van doelen.

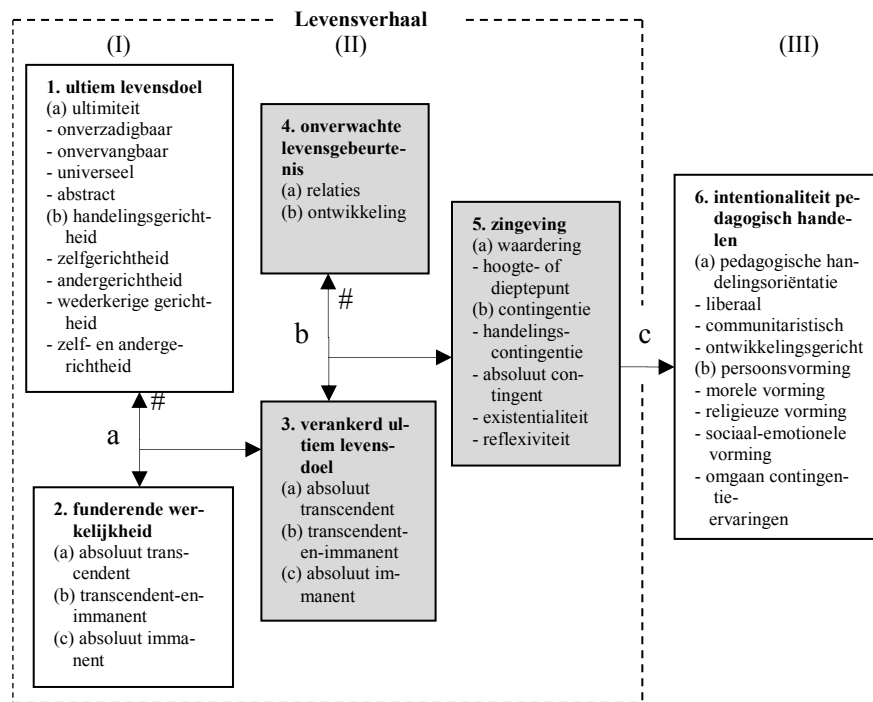
5.

Zingeving

In de hoofdstukken 4 en 5 beantwoorden we de eerste centrale vraag, die als volgt is geformuleerd: *Welke rol speelt religie in het levensverhaal van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs?* In een eerste stap, die in hoofdstuk 4 is behandeld, hebben we stilgestaan bij de verankering van ultieme levensdoelen in een funderende werkelijkheid. In dit hoofdstuk komt de tweede stap, namelijk die over zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen aan bod. Dit betekent dat we ons richten op het tweede onderdeel van het conceptueel model (zie de grijs gemarkeerde boxen in figuur 5.1).

Om te beginnen onderzoeken we de waardering die respondenten geven aan onverwachte gebeurtenissen (paragraaf 5.1). Daarna gaan we na of respondenten werkelijk onverwachte gebeurtenissen waarderen in het licht van hun verankerde ultieme levensdoelen, zoals de cognitief-motivationale theorie van Frijda suggereert (paragraaf 5.2). Verder bepalen we voor welk interpretatieniveau van contingentie respondenten kiezen bij de duiding van onverwachte gebeurtenissen (paragraaf 5.3). Vervolgens gaan we na in hoeverre de verankering van een levensdoel (zie paragraaf 4.5), samenhangt met het interpretatieniveau van contingentie (paragraaf 5.3). Daarna behandelen we de vraag of respondenten de hiervoor genoemde interpretatieniveaus van contingentie met elkaar combineren (paragraaf 5.5). Voorts onderzoeken we de samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie van respondenten en de gehanteerde interpretatieniveaus van contingentie (paragraaf 5.6).

Figuur 5.1 Conceptueel model voor verankerde ultieme levensdoelen, zingeving en religie in het levensverhaal van leraren en de invloed daarvan op de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen (zie hoofdstuk 2)



Legenda

- I, II en III: onderdelen van het conceptueel model.
- 1 tot en met 6: kernbegrippen.

- $\begin{matrix} X \\ \updownarrow \\ Y \end{matrix} \rightarrow Z$: een confrontatie tussen twee fenomenen X en Y wordt voorgesteld door een verticale dubbele pijl uit het midden waarvan een enkelvoudige horizontale pijl vertrekt, uitmondend in een resultaat Z.
 - #: een hekje bij een pijlpunt duidt het objectsysteem in een confrontatie aan. Als we kijken wat in de confrontatie de consequenties zijn van Y voor X dan noemen we X het objectsysteem en Y het referentiesysteem.
 - $X \rightarrow Y$: causale invloed van X op Y (zie relatie c).
- In grijs is aangegeven welke kernbegrippen en de relaties tussen deze begrippen we bespreken in dit hoofdstuk.

De opbouw van de hiervoor genoemde paragrafen is identiek. We beginnen met een behandeling van onze verwachtingen over de beantwoording van de deelvraag die in een paragraaf wordt beantwoord. Vervolgens komen de resultaten aan bod. Daarbij gebruiken we uitspraken van leraren en/of kwantificeren op beperkte schaal. We sluiten elke paragraaf af met de conclusies. Aan het slot van dit hoofdstuk behandelen we de conceptuele aanvullingen waartoe de analyseresultaten ons brachten (paragraaf 5.7).

5.1 Waardering

In deze paragraaf beantwoorden we de zevende deelvraag: *Welke waardering geven leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs aan onverwachte levensgebeurtenissen op het gebied van relaties en ontwikkeling? En hoe vaak treffen we deze waarderingen aan?*

Volgens de cognitief-motivationale theorie van Frijda (2007, pp. 4-8) waarderen mensen onverwachte levensgebeurtenissen in het licht van hun ultieme levensdoelen. Een gebeurtenis die bijdraagt aan de realisering van de nagestreefde levensdoelen interpreteert men als een hoogtepunt. Omgekeerd duidt men een gebeurtenis die de realisering van levensdoelen belemmert als een dieptepunt (zie paragrafen 2.2.5 en 2.4).

5.1.1 Verwachtingen

Wij verwachten dat levensgebeurtenissen van de hiervoor genoemde categorieën, relaties en ontwikkeling, vaker worden gewaardeerd als diepte- dan als hoogtepunten. Wij volgen daarin Baumeister & Finkenauer (2001, pp. 325-330) die suggereren dat 'bad is stronger than good' een algemeen psychologisch principe is. Ze bedoelen daarmee dat negatief gewaardeerde gebeurtenissen een persoon meer en langduriger beïnvloeden dan vergelijkbare gebeurtenissen die positief zijn gewaardeerd. Het scheiden van de levenspartner heeft bijvoorbeeld een grotere impact op een persoon dan het trouwen met de levenspartner. Dit heeft volgens Baumeister en Finkenauer (2001, pp. 343-344) ook gevolgen voor de werking van het autobiografische geheugen van mensen. Over het algemeen herinneren mensen zich beter diepte- dan hoogtepunten.

5.1.2 Resultaten

We beginnen met een beschrijving van de wijze waarop leraren de waardering van een onverwachte levensgebeurtenis onder woorden brengen. Bij de bespreking komen de modaliteiten van (a) 'relaties' en van (b) 'ontwikkeling' successievelijk aan bod (zie paragraaf 2.2.4). We verduidelijken het een en ander aan de hand van voorbeelden. Vervolgens vragen we ons af, (c) in hoeverre respondenten levensgebeurtenissen op het gebied van 'relaties' en 'ontwikkeling' duiden als een hoogte- of een dieptepunt.

*Ad a. Relaties**Onverwacht begin van relaties*

Leraren duiden het onverwachte begin van relaties met voor hen belangrijke anderen als een hoogtepunt. Een lerares, Werkman, probeert bijvoorbeeld om het levensdoel 'gelukkig maken en worden' te realiseren. Ze benoemt de onverwachte ontmoeting met haar partner als een hoogtepunt omdat ze meteen weet dat hij de liefde van haar leven is. Ze zegt: "Ik had meteen het gevoel dat is hem."

Onverwacht succes in relaties

Docenten benoemen onverwacht succes in relaties met voor hen belangrijke anderen over het algemeen als een hoogtepunt. Een leerkracht, Zee- ders, met de levensdoelen 'gelukkig worden' en 'zelfontwikkeling', heeft bijvoorbeeld negatieve ervaringen opgedaan tijdens een stage op een basisschool. Ze zegt: "Ik heb ...stage gelopen en ...het daar niet naar mijn zin gehad. Ik dacht: "als dit het is, dan hoeft het voor mij niet." Maar werken in het onderwijs blijkt haar toch goed te bevallen. In haar woorden: "Ik heb het gewoon ontzettend naar mijn zin binnen het team."

Onverwacht falen in relaties

Leraren interpretern onverwacht falen in relaties met belangrijke anderen doorgaans als een dieptepunt. Een leerkracht, Werf, streeft bijvoorbeeld het levensdoel 'elkaar steunen' na. Kort na de geboorte van het tweede kind blijkt zijn vriendin te lijden aan een postnatale depressie en wordt opgenomen in een psychiatrische inrichting. Hij duidt de opname van zijn vriendin als een dieptepunt omdat hij deze niet heeft kunnen voorkomen

of verhinderen. Hij zegt "...ik heb geprobeerd om haar te steunen, maar ik kon de situatie niet veranderen."

Onverwacht einde van relaties

Respondenten benoemen het onverwachte einde van relaties met voor hen belangrijke anderen meestal als een dieptepunt. Bijvoorbeeld docent Adams, met het levensdoel 'zorgen voor anderen', heeft een miskraam. Ze interpreteert deze gebeurtenis als een dieptepunt omdat ze in haar ogen alles heeft gedaan om de zwangerschap normaal te laten verlopen. Over deze duiding zegt ze: "Daar kan ik echt niks aan doen! Ik rookte en dronk niet tijdens de zwangerschap."

Ad b. Ontwikkeling

Onverwachte bijdrage aan ontwikkeling

Onverwachte gebeurtenissen die bijdragen aan de eigen ontwikkeling benoemen docenten over het algemeen als een hoogtepunt. Een leraar, Zeilstra, met het levensdoel 'gelukkig worden', benoemt zijn studie aan de lerarenopleiding voor het basisonderwijs als een hoogtepunt. Hij zegt dat deze opleiding heeft bijgedragen aan zijn cognitieve en sociale ontwikkeling. In zijn woorden: "Ik maakte ... kennis met allerlei dingen die me interesseerden...leerde ook mensen kennen die heel erg de moeite waard zijn geweest, leeftijdsgenoten en docenten."

Onverwachte belemmering van ontwikkeling

Onverwachte gebeurtenissen die een belemmering zijn voor de ontwikkeling van respondenten worden in principe geïnterpreteerd als een dieptepunt. Respondent Aafjes, met het levensdoel 'zorgen voor anderen', krijgt bijvoorbeeld een fietsongeluk. Aan het ongeluk houdt ze een onherstelbare knieblesure over en dit heeft consequenties voor haar beroepskeuze. Ze zegt: "Ik wilde balletjuffrouw worden en dat ging niet door."

Onverwachte bijdrage aan gezondheid

Onverwachte gebeurtenissen die bijdragen aan de gezondheid van respondenten worden meestal benoemd als een hoogtepunt. Respondent Zeldenrust, met de levensdoelen 'gelukkig worden' en 'gezondheid', benoemt het plaatsen van een maagband, een hulpmiddel bij het afvallen, op advies van

een arts als een hoogtepunt. Uit de toelichting hierop blijkt dat de ondersteuning bij het afvallen ervoor heeft gezorgd dat ze deze gebeurtenis als een hoogtepunt benoemde. In haar woorden: “Ik zit nog in dat traject. Daar is een diëtiste aan verbonden, een psycholoog en een bewegingstherapeut die ondersteuning bieden.”

Onverwachte belemmering van gezondheid

Onverwachte gebeurtenissen die een beletsel zijn voor de gezondheid van leraren worden vaak geïnterpreteerd als een dieptepunt. Respondent Zantman met de levensdoelen ‘gelukkig worden’ en ‘zorgen voor anderen’ benoemt bijvoorbeeld het lijden aan kanker als een dieptepunt. Om te beginnen duidt ze deze gebeurtenis aan als een dieptepunt omdat het voor haar onverwacht is geweest. Ze zegt: “Ik leefde gezond en had er totaal geen rekening mee gehouden.” Verder benoemt ze deze gebeurtenis als een dieptepunt omdat ze niet kan voorkomen dat de leden van haar eigen gezin zich zorgen maken om haar. Ze zegt: “Ik moest het vertellen aan mijn kinderen en man...die daardoor totaal van slag waren.”

Ad c. Kwantificering waarderingen

We beschreven hoe respondenten de waarderingen van onverwachte levensgebeurtenissen verwoordden. Tabel 5.2 geeft een overzicht van de waardering van onverwachte levensgebeurtenissen door respondenten. De waarderingen van levensgebeurtenissen zijn verdeeld in twee groepen, te weten hoogte- en dieptepunten. Zoals gezegd nemen wij aan dat hoogtepunten bijdragen aan de realisering van de nagestreefde levensdoelen. Daarentegen veronderstellen we dat dieptepunten de realisering van de nagestreefde levensdoelen belemmeren (zie paragraaf 2.2.5). Verder zijn de acht modaliteiten van onverwachte levensgebeurtenissen verdeeld in twee groepen. De eerste groep omvat de positieve levenservaringen waarvan wij verwachten dat leraren deze positief waarderen, te weten (1) begin relatie, (2) succes relatie, et cetera. De tweede groep bestaat uit gebeurtenissen waarvan wij verwachten dat deze negatief worden geduid door respondenten, te weten (5) falen relatie, (6) einde relatie, et cetera.

Tabel 5.2 Samenhang waardering (diepte- of hoogtepunt) per onverwachte levensgebeurtenis (positieve en negatieve levenservaringen) (N=160), [] totaal aantal keren dat een interpretatie is aangetroffen in het onderzoeksmateriaal en I-IV=celnummer

Onverwachte levensgebeurtenis	Waardering	
	Dieptepunt	Hoogtepunt
Positieve ervaringen	[0]	[58]
1. Begin relatie	0	23
2. Succes relatie	0	23
3. Succes ontwikkeling	0	11
4. Succes gezondheid	0	1
	I	II
Negatieve ervaringen	[102]	[0]
5. Falen relatie	43	0
6. Einde relatie	42	0
7. Falen ontwikkeling	9	0
8. Falen gezondheid	8	0
	III	IV
9. Totaal	102	58

Uit een inspectie van tabel 5.2 blijkt, zoals te verwachten valt, dat de waarderingen van levensgebeurtenissen in contrast met elkaar staan. We treffen alleen maar hoogtepunten aan bij de positieve levenservaringen (zie cel II, tabel 5.2). Dieptepunten treffen we uitsluitend aan bij negatieve levenservaringen (zie cel III, tabel 5.2). Verder zeggen respondenten dat ze meer negatieve dan positieve levenservaringen hebben, namelijk 102 versus 58 (zie kolomtotalen, tabel 5.2). Dit alles staft onze verwachting dat 'bad is stronger than good' (zie paragraaf 5.1.1).

5.1.3 Conclusies

Overzien we het geheel dan komen we tot de conclusie, zoals te verwachten viel, dat de waarderingen van levensgebeurtenissen tegengesteld zijn aan elkaar. Positieve levenservaringen worden gewaardeerd als een hoogtepunt en negatieve levenservaringen als een dieptepunt. Verder hebben

we sterke aanwijzingen dat het algemeen psychologisch principe 'bad is stronger than good' van toepassing is op de werking van het autobiografische geheugen van de docenten. Dit betekent dat leraren zich meer diepted- dan hoogtepunten blijken te kunnen herinneren.

5.2 Congruentie waardering

In deze paragraaf beantwoorden we de achtste deelvraag: *In hoeverre is er congruentie tussen de handelingsgerichtheid van verankerde ultieme levensdoelen en de waardering van onverwachte levensgebeurtenissen als hoogte- of dieptepunten?*

5.2.1 Verwachtingen

Om te bepalen of er wel of geen sprake is van congruentie ontwikkelden wij een scoresysteem (zie deelvraag acht, paragraaf 3.5.1). Wij verwachten dat we in de meeste gevallen de 'score +' (congruent) toekennen. De reden hiervan is, zoals gezegd, dat volgens de cognitief-motivationele theorie van Frijda (2007, pp. 4-8) die wij hier volgen de waardering van levensgebeurtenissen tot stand komt door deze te evalueren in het licht van de nagestreefde levensdoelen (zie paragrafen 2.2.5 en 2.4). Dit wil zeggen dat gebeurtenissen die bijdragen aan de realisering van een levensdoel worden gewaardeerd als een hoogtepunt. Daarentegen worden gebeurtenissen die een belemmering zijn voor de realisering van een levensdoel ingeschat als een dieptepunt.

5.2.2 Resultaten

Wij kenden aan de 160 onverwachte levensgebeurtenissen de volgende scores toe: de 'score +' in 136 gevallen (85%) en de 'score 0' in 24 gevallen (15%). De 'score -' is niet toegekend. Dit wil zeggen dat de 'score +' significant vaker is toegekend dan de 'score 0', te weten 70% (85 - 15). Het resultaat stemt overeen met onze verwachtingen en is een ondersteuning van de cognitief-motivationele theorie van Frijda (zie paragraaf 5.2.1).

We geven enkele voorbeelden om te verduidelijken hoe de 'score +' en de 'score 0' zijn toegekend. Een respondent, Zeelberg, met het levensdoel 'gelukkig worden', benoemt de geboorte van haar zoon (begin

relatie) als een hoogtepunt. Ze zegt: "Hij is het allerleukste, allerfijnste dat ik heb in mijn leven." Wij kennen de 'score +' toe omdat ook wij van oordeel zijn, dat deze gebeurtenis bevorderlijk is voor de realisering van het nagestreefde levensdoel.

Een andere respondent, Aerts, met het levensdoel 'verbondenheid met anderen', benoemt het overlijden van haar moeder, einde relatie, als een dieptepunt. Ze zegt: "Ik ben iemand kwijt die heel lang in mijn leven is geweest, dat is toch een gemis." Ook in dit geval kennen wij de 'score +' toe. Het is in onze ogen aannemelijk dat iemand met het levensdoel 'verbondenheid met anderen' het verliezen van een dierbare benoemt als een dieptepunt.

Docent Zeeuw streeft het levensdoel 'zelfontwikkeling' na en benoemt de dood van haar enige zus, die om het leven kwam bij een motorongeluk, als een dieptepunt. Uit haar toelichting kunnen we niet opmaken of deze gebeurtenis een belemmering is geweest voor haar zelfontwikkeling. Het is gewoonweg een dieptepunt omdat ze haar enige zus verliest. In haar woorden: "Ik heb mijn enige zus aan de dood verloren." In dit geval kennen we de 'score 0' toe.

Het valt ons op dat gebeurtenissen met de score 0 zich aan het hiervoor beschreven mechanisme onttrekken: gebeurtenissen waarderen in het licht van de verankerde ultieme levensdoelen. Het gaat meestal om gebeurtenissen die door de persoon in kwestie als zeer ingrijpend zijn ervaren, onuitwisbaar in haar of zijn geheugen staan gegrift. Vermoedelijk zijn respondenten deze gebeurtenissen bijgebleven vanwege de intensiteit van deze ervaringen. We hebben gezien dat existentialiteit een kenmerk is van contingentie-ervaringen (zie paragraaf 2.2.5). Dit betekent o.a. dat het gaat om onverwachte gebeurtenissen die ons emotioneel aangrijpen omdat we beseffen dat we beperkt en kwetsbaar zijn.

5.2.3 Conclusies

We kunnen concluderen dat er sterke aanwijzingen zijn dat respondenten de meeste onverwachte gebeurtenissen evalueren in het licht van de nagestreefde levensdoelen. Daarnaast zijn er gebeurtenissen die respondenten niet in het perspectief van hun levensdoelen inschatten. Deze gebeurtenissen zijn hen bijgebleven omdat zij zeer krachtig hebben ervaren dat het leven anders loopt dan verwacht, zonder dat zij daar invloed op hebben (zie ook paragraaf 5.7.1).

5.3 Contingentie

In deze paragraaf beantwoorden we de negende deelvraag: *In hoeverre interpreteren leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs onverwachte levensgebeurtenissen op het gebied van relaties en ontwikkeling als contingentie-ontkennen, contingentie-erkenning en contingentie-ontmoeting? En welk beeld licht op uit deze interpretaties?*

5.3.1 Verwachtingen

Zoals eerder gesteld (zie paragraaf 4.5.1), beseffen mensen in de laatmoderne westerse samenleving dat ze de keuze hebben tussen een religieuze dan wel een niet-religieuze duiding van onverwachte levensbepalende gebeurtenissen (Taylor, 2007, p. 3). Wij volgen zoals gezegd Joas die suggereert dat we religie nodig hebben om contingentie-ervaringen toe te laten en te duiden als religieuze ervaringen (zie paragraaf 1.3). In termen van Wuchterl (2011, p. 12) helpt religie mensen niet alleen om ervaringen van contingentie te erkennen, maar ook om deze te duiden als een ontmoeting met een transcendente werkelijkheid.

Bij de bespreking van de samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren enerzijds en de handelingsgerichtheid op 'het goede leven' en de verankering van hun levensdoelen in een funderende werkelijkheid anderzijds, kwam het volgende naar voren (zie de paragrafen 4.4 en 4.6). We constateerden dat het niet vanzelfsprekend is dat de leraren, die meewerkten aan het onderzoek, instemmen met religieuze duidingsmodellen voor het geven van richting aan het eigen leven en de verankering van hun levensdoelen. Wij veronderstellen dat hetzelfde geldt voor de religieuze interpretatiemodellen van onverwachte levensgebeurtenissen. Dit zou dan tot gevolg hebben dat respondenten contingentie-ervaringen vaker passief-positief en passief-negatief duiden op het niveau van 'ontkennen' en/of 'erkennen' dan op het niveau van 'ontmoeten'.

5.3.2 Resultaten

Alle respondenten zeggen dat hun onverwachte gebeurtenissen zijn overkomen, op drie na. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze drie respondenten onbekend zijn met religieuze interpretatiemodellen, die hen helpen om onverwachte gebeurtenissen toe te laten en/of te herkennen en betekenis te geven (zie paragraaf 5.3.1).

In deze paragraaf behandelen we in twee stappen de resultaten. In een eerste stap komt aan bod hoe de docenten die meewerkten aan het onderzoek hun interpretaties van onverwachte gebeurtenissen hebben verwoord. Om het een en ander te verduidelijken, maken we gebruik van uitspraken van respondenten en koppelen deze aan de acht modaliteiten van (a) 'relaties' en (b) 'ontwikkeling'. In een tweede stap wordt (c) gekwantificeerd in hoeverre we deze duidingen aantreffen bij de docenten die meewerkten aan het onderzoek.

Ad a. Relaties

Onverwacht begin van relaties

Respondenten benoemen het onverwachte begin van relaties met voor hen belangrijke anderen over het algemeen passief-positief op de drie interpretatieniveaus van contingentie (situationeel/geluk, existentieel/geschenk en religieus/genade).

We roepen bij de lezer in herinnering dat de drie koppels die hiervoor tussen haakjes staan afkomstig zijn uit het meetinstrument van Scherrer-Rath (2007; 2013). Het eerste woord in het koppel verwijst naar het interpretatieniveau van contingentie. Kortgezegd komt situationeel overeen met contingentie-ontkenning, existentieel met contingentie-erkenning en religieus met contingentie-ontmoeting. Het tweede woord in het koppel verwijst naar de omschrijving van een interpretatie die door een respondent op het betreffende niveau is gekozen. Voor een omschrijving van deze interpretatieniveaus en de uitwerking van deze woorden verwijzen we naar het onderdeel zingeving in paragraaf 3.2.2.

In de meeste gevallen gaat het bij het onverwacht begin van relaties om de ontmoeting van de levenspartner, de geboorte van een eigen kind of de eerste baan in het basisonderwijs. Een voorbeeld hiervan is respondent Weening, met het levensdoel 'gelukkig maken en worden'. Hij

benoemt de geboorte van zijn twee kinderen als een ‘geschenk’. Als toelichting op deze keuze zegt hij: “...omdat ik twee gezonde kinderen krijg en daarvoor mag zorgen...dat geeft een verdieping aan mijn leven.”

Onverwacht succes in relaties

Leraren duiden onverwacht succes in relaties met voor hen belangrijke anderen doorgaans ook passief-positief op elk interpretatieniveau van contingentie (situationeel/geluk, existentieel/geschenk en religieus/genade). Leerkracht Zandbergen werkt bijvoorbeeld naast haar baan als leraar in het basisonderwijs als beeldhouwer. Ze streeft het levensdoel ‘gelukkig worden’ na en benoemt het krijgen van een kunstopdracht als een ‘geschenk’. Ze zegt: “...dat het allemaal zo heeft mogen lopen...is een groot geschenk.”

Onverwacht falen in relaties

Respondenten interpreteren onverwacht falen in relaties met voor hen belangrijke anderen meestal passief-negatief op alle interpretatieniveaus van contingentie (situationeel/ongeluk, existentieel/tragiek en religieus/verlatenheid). Het betreft vaak problemen in de partnerrelatie, bij het opvoeden van de eigen kinderen en op het werk. Verder kan het gaan om problemen met de lichamelijke en geestelijke gezondheid van dierbaren. Respondent Aafjes streeft bijvoorbeeld het levensdoel ‘zorgen voor anderen’ na. Ze duidt de dementie van haar moeder op existentieel niveau als ‘tragiek’. Ze zegt: “Het is afschuwelijk dat iemand zo wordt gekleineerd door het leven.”

Onverwachte einde van relaties

Leraren benoemen het onverwachte einde van relaties met voor hen belangrijke anderen doorgaans passief-negatief op de drie interpretatieniveaus van contingentie (situationeel/ongeluk, existentieel/tragiek en religieus/verlatenheid). Het gaat vooral om voor de hand liggende gebeurtenissen zoals het verlies van een dierbare aan de dood en de gevolgen van een echtscheiding. Respondent Abcoude met de levensdoelen ‘verbondenheid met anderen’ en ‘kinderen opvoeden’ benoemt bijvoorbeeld de scheiding van zijn ouders in zijn kinderjaren als ‘tragiek’ op existentieel niveau. In zijn woorden: “De scheiding van mijn ouders was gewoon niet mijn schuld...en heeft me heel erg getekend.”

*Ad b. Ontwikkeling**Onverwachte bijdrage aan ontwikkeling*

Respondenten interpreteren onverwachte gebeurtenissen die bijdragen aan hun eigen ontwikkeling over het algemeen passief-positief op alle interpretatieniveaus van contingentie (situationeel/geluk, existentieel/geschenk en religieus/genade). Het gaat bijvoorbeeld om het kunnen ontplooiën van de eigen gaven en mogelijkheden. Respondent Zaal combineert de levensdoelen ‘zelfontwikkeling’ en ‘kinderen opvoeden’. Hij wordt gevraagd om trainer te worden bij de jeugdopleiding van zijn voetbalclub. Zaal interpreteert deze gebeurtenis op existentieel niveau als een ‘geschenk’. Hij zegt: “Op dat moment komt iemand langs en biedt mij de mogelijkheid om dat soort dingen te doen.”

Onverwachte belemmering van ontwikkeling

Leraren duiden onverwachte gebeurtenissen die een beletsel zijn voor de eigen ontwikkeling meestal passief-negatief op elk interpretatieniveau van contingentie (situationeel/ongeluk, existentieel/tragiek en religieus/verlatenheid). Een leerkracht, Aafjes, met het andergerichte levensdoel ‘zorgen voor anderen’, duidt bijvoorbeeld een fietsongeluk op existentieel niveau als ‘tragiek’ omdat het consequenties heeft voor haar beroepskeuze. Ze zegt dat: “...het zoveel met me gedaan heeft...ik wilde graag naar de balletacademie en dat ging ...daarna niet meer.”

Onverwachte bijdrage aan gezondheid

Docenten benoemen onverwachte gebeurtenissen die bijdragen aan de eigen gezondheid doorgaans passief-positief op de drie interpretatieniveaus van contingentie (situationeel/geluk, existentieel/geschenk en religieus/genade). Een voorbeeld hiervan is respondent Zeldenrust met de levensdoelen ‘gelukkig worden’ en ‘gezondheid’. Ze benoemt het plaatsen van een maagband, op advies van een arts, op existentieel niveau als een ‘geschenk’. Zonder deze maagband zou het haar niet lukken om gewicht te verliezen. Dat is nodig omdat ze lijdt aan een levensbedreigende vorm van obesitas. Het is voor haar een geschenk omdat: “...de arts...me op dat pad heeft gezet.”

Onverwachte belemmering van gezondheid

Tenslotte interpreteren respondenten onverwachte gebeurtenissen die een beletsel zijn voor de eigen gezondheid, doorgaans passief-negatief op alle interpretatieniveaus van contingentie (situationeel/ongeluk, existentieel/tragiek en religieus/verlatenheid). Zo wordt bijvoorbeeld het breken van een knieschijf door respondent Aerts met het levensdoel 'zorgen voor anderen' geïnterpreteerd als 'tragiek' omdat hij er elke dag last van heeft. Hij zegt: "Ik voel het nog elke dag aan mijn knieën...dat heeft toch heel veel impact gehad."

Ad c. Kwantificering contingentie-interpretaties

In een tweede stap beantwoorden we de vraag in hoeverre we de hiervoor besproken interpretaties (zie ad a en b) hebben aangetroffen bij de respondenten. We starten met de vraag hoe vaak de verschillende interpretatieniveaus van contingentie voorkomen bij de leraren. Daarna komt de samenhang tussen de gehanteerde interpretatieniveaus van contingentie en de acht modaliteiten van 'relaties' en 'ontwikkeling' aan bod.

Interpretatieniveaus contingentie

In tabel 5.3 zijn de passief-positieve en de passief-negatieve duidingen van onverwachte gebeurtenissen ingedeeld naar de drie interpretatieniveaus van contingentie (ontkennen, erkennen en ontmoeten).

Tabel 5.3 Aantallen passief-positieve en passief negatieve interpretaties van onverwachte gebeurtenissen naar interpretatieniveau van contingentie (N=135), ()= percentage

<i>Waarden interpretatieniveau</i>	<i>Interpretatieniveau contingentie</i>			<i>Totaal</i>
	<i>Ontkennen (situatio- neel)</i>	<i>Erkennen (existentieel)</i>	<i>Ontmoeten (religieus)</i>	
passief-positief	9 (20)	30 (44)	13 (62)	52 (39)
passief-negatief	37 (80)	39 (56)	8 (38)	83 (62)
Totaal	46 (100)	69 (100)	21 (100)	135 (100)

Kijken we naar de cijfers in tabel 5.3 dan merken we op dat er een tegenstelling blijkt te zijn tussen ‘ontkennen’ en ‘ontmoeten’. De tegenstelling betreft in hoeverre de modaliteiten passief-positief en passief-negatief op deze twee interpretatieniveaus worden genoemd door respondenten. Bij de passief-positieve duiding wordt ‘ontmoeten’ het vaakst genoemd, en ‘ontkennen’ het minst, namelijk 62% versus 20% (zie rij 1, tabel 5.3). Daarentegen wordt bij de passief-negatieve duiding ‘ontkennen’ het meest genoemd en ‘ontmoeten’ het minst, te weten 80% versus 38% (zie rij 2, tabel 5.3).

Hoe verklaren we deze tegenstelling? Op de eerste plaats volgen wij Kuitert (2000, p. 125) die suggereert dat onverwachte gebeurtenissen, die de realisering van levensdoelen belemmeren, beangstigend kunnen zijn omdat ze ons gevoel van veiligheid en geborgenheid kunnen aantasten. Het zou een reden kunnen zijn voor respondenten om deze negatieve ervaringen niet toe te laten om zo controle te houden over hun leven (zie paragraaf 2.2.5). Docent Zeeland met het levensdoel ‘gelukkig worden’, geeft bijvoorbeeld de volgende verklaring voor haar scheiding: “Vroeger [voor haar scheiding, jvdb] dacht ik altijd...er is een ware, als ik die tegenkom dan is het voor de rest van mijn leven goed, [maar] ik denk [nu] dat er meerdere ware liefdes zijn... soms past een relatie niet meer bij hoe ik me heb ontwikkeld en past een andere relatie weer beter.” Ze geeft dus een rationele verklaring voor haar scheiding: door haar persoonlijke ontwikkeling zijn zij en haar ex-partner uit elkaar gegroeid. Een scheiding was onvermijdelijk geworden.

Volgens Van Tongeren (2012, pp. 58-59) gaat deze respondent voorbij aan het feit dat je relaties niet helemaal autonoom kunt beheren. Je kiest niet alleen degene van wie je houdt, maar je wordt ook door iemand geraakt, getroffen, gegrepen. Daarnaast realiseer je een relatie samen. Je hebt dus ook een beetje geluk nodig in een relatie, ook als het de ware is, aldus Van Tongeren.

Bovendien vermoeden wij dat docenten moeite hebben om een Hogere Macht in verband te brengen met wat verkeerd is gegaan of nage laten bij de realisering van de nagestreefde levensdoelen. Daarentegen brengen leraren het ontstaan van nieuwe en betere mogelijkheden, die bijdragen aan de totstandbrenging van de nagestreefde levensdoelen, wel in verband met een Hogere Macht. Anders gezegd, een Hogere Macht lijkt te horen bij het goede.

Nemen we tabel 5.3 als geheel in beschouwing, dan blijkt dat leraren significant vaker contingentie-ervaringen passief-negatief dan passief-positief duiden, te weten 83 keer (62%) versus 52 keer (39%) (zie kolom 4, tabel 5.3). Een mogelijke verklaring hiervoor is zoals gezegd dat op de werking van het autobiografische geheugen van respondenten een algemeen psychologisch principe van toepassing is, te weten dat 'bad is stronger than good'. Met andere woorden, mensen kunnen zich over het algemeen meer diepte- dan hoogtepunten herinneren (zie paragraaf 5.1).

Tot slot springt in het oog dat 'erkennen' het meest wordt genoemd door respondenten, te weten 69 keer. Terwijl 'ontmoeten' het minst wordt genoemd door leraren, namelijk 21 keer. Docenten die contingentie ontkennen zitten daar tussenin: 46 keer (zie de kolomtotalen, tabel 5.3). Dit is conform onze verwachtingen (zie paragraaf 5.3.1).

Samenhang interpretatieniveaus contingentie en onverwachte levensgebeurtenissen

Een volgende stap is een behandeling van de samenhang tussen de gehanteerde interpretatieniveaus van contingentie en de acht modaliteiten van 'relaties' en 'ontwikkeling' (zie paragraaf 2.2.4). We bespreken successievelijk de passief-positieve en de passief-negatieve duidingen van onverwachte gebeurtenissen en beperken ons tot het geven van een globaal algemeen beeld. Ook staan we stil bij zaken die in onze ogen opvallend zijn.

Passief-positieve duidingen van onverwachte levensgebeurtenissen

Tabel 5.4 geeft een overzicht van de passief-positieve en passief-negatieve interpretaties op de niveaus 'ontkennen', 'erkennen' en 'ontmoeten' per onverwachte levensgebeurtenis. De acht modaliteiten van onverwachte levensgebeurtenissen zijn verdeeld in twee groepen. De eerste groep (positieve levensgebeurtenissen) omvat de vier modaliteiten van relaties en ontwikkeling waarvan wij verwachten dat leraren deze passief-positief waarderen. De tweede groep (negatieve levensgebeurtenissen) bestaat uit onverwachte gebeurtenissen waarvan wij verwachten dat deze passief-negatief worden geduid door respondenten.

Kijken we naar de cijfers in tabel 5.4 in zijn geheel dan constateren we, zoals te verwachten viel, dat we de meeste passief-positieve duidingen aantreffen bij de positieve levensgebeurtenissen. Het aantal duidingen voor deze gebeurtenissen op de niveaus 'ontkennen', 'erkennen' en 'ontmoeten'

bedraagt successievelijk 9 ($3+4+2+0$), 29 ($15+11+2+1$) en 10 ($3+4+3+0$) (zie de cellen I, II en III, tabel 5.4). Dit is conform onze verwachtingen.

Daarna valt het op dat ‘falen relatie’ en ‘falen gezondheid’ als een ontmoeting met een andere werkelijkheid worden geduid (zie de cel IX, tabel 5.4). Hoewel deze levensgebeurtenissen negatief zijn geweest, worden ze door respondenten toch positief geduid. Vermoedelijk hebben wij in deze gevallen te maken met een religieuze variant van de ‘redemption sequence’ (McAdams 2006, pp. 416-422). Dit betekent zoals gezegd dat een persoon van mening is dat de positieve ontknoping van een negatieve gebeurtenis haar of hem is overkomen door toedoen van een Hogere Macht (zie paragraaf 2.2.5). Een voorbeeld hiervan is respondent Zegeling met het transcendent verankerde levensdoel ‘gelukkig worden’. Ze beoefent een amateursport op hoog niveau en heeft regelmatig last van blessures. Als ze net van een blessure is hersteld, krijgt ze problemen met één van haar achillespezen. Ineens beseft ze dat het beter is om te stoppen met sporten, en duidt deze gebeurtenis als een ontmoeting met een andere werkelijkheid. In haar eigen woorden: “Het [stoppen met sporten (jvdb)] moest gebeuren, ergens houdt het een keer op...alsof er iemand gewoon heel hard moest ‘rammelen’ [om mij duidelijk te maken (jvdb)]...je hoeft niet meer.” Nadat ze met sporten is gestopt, gaat ze aan yoga doen om tot ontspanning te komen en haar lichamelijke en geestelijke gezondheid te bevorderen. Dus, in haar ogen leidde het stoppen met sporten, mede door toedoen van een Hogere Macht, tot een positieve ontknoping: het aan yoga doen, waarvan ze zich gelukkiger voelt.

Passief-negatieve duidingen van levensgebeurtenissen

Kijken we nogmaals naar de cijfers in tabel 5.4 dan constateren we, zoals te verwachten viel, dat we de meeste passief-negatieve duidingen aantreffen bij de negatieve onverwachte levensgebeurtenissen. Het totale aantal duidingen voor deze negatieve onverwachte levensgebeurtenissen op het niveau van ‘ontkennen’, ‘erkennen’ en ‘ontmoeten’ bedraagt successievelijk 35 ($14 + 14 + 3 + 4$), 39 ($18 + 15 + 3 + 3$) en 7 ($2 + 4 + 1 + 0$) (zie de cellen X, XI en XII, tabel 5.4).

Vervolgens merken we op dat uit de cijfers in tabel 5.4 naar voren komt dat religieuze duidingen vooral een rol spelen bij het einde van relaties met belangrijke anderen, namelijk 4 keer bij ‘ontmoeten’ (zie cel XII, tabel 5.4). In deze gevallen gaat het om het verlies van dierbaren aan de dood (drie keer) en de scheiding van de eigen ouders (één keer).

Tabel 5.4 Samenhang interpretatieniveau van contingentie per onverwachte levensgebeurtenis (N=135), []=totaal aantal keren dat een interpretatie is aangetroffen in het onderzoeksmateriaal, I-XII=cel

Onverwachte levensgebeurtenis	Interpretatieniveau van contingentie					
	Passief-positief			Passief-negatief		
	Ont-kennen	Er-kennen	Ont-moeten	Ont-kennen	Er-kennen	Ont-moeten
Positieve levensgebeurtenissen	[9]	[29]	[10]	[2]	[0]	[1]
1. Begin relatie	3	15	3	1	0	1
2. Succes relatie	4	11	4	0	0	0
3. Succes ontwikkeling	2	2	3	0	0	0
4. Succes gezondheid	0	1	0	1	0	0
	I	II	III	IV	V	VI
Negatieve levensgebeurtenissen	[0]	[1]	[3]	[35]	[39]	[7]
5. Falen relatie	0	1	2	14	18	2
6. Einde relatie	0	0	0	14	15	4
7. Falen ontwikkeling	0	0	0	3	3	1
8. Falen gezondheid	0	0	1	4	3	0
	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Totaal	9	30	13	37	39	8

Respondent Weekers met het levensdoel ‘gelukkig maken en worden’ zegt bijvoorbeeld dat hij zich door een Hogere Macht in de steek gelaten voelde bij het overlijden van zijn vader. Hij geeft de volgende toelichting op zijn keuze voor ‘verlatenheid’: “Ik had niet gedacht dat [het overlijden van mijn vader (jvdb)] zoveel impact zou hebben [op mij].” Kennelijk verwachtte hij dat een Hogere Macht hem zou behoeden voor het intense verdriet van het verlies van zijn vader.

Voorts springt in het oog dat één respondent het begin van een relatie met een belangrijke andere passief-negatief benoemt op het niveau van ‘ontmoeten’ (zie cel VI, tabel 5.4). In dit geval streeft respondent Zandstra de levensdoelen ‘gelukkig worden’ en ‘zorgen voor anderen’ na. Ze duidt de bevalling van haar eerste kind als ‘verlatenheid’ op religieus niveau. Deze bevalling is erg zwaar geweest en ze heeft er lichamelijke en geestelijke klachten aan overgehouden. Ze vraagt zich af waarom haar dit moest overkomen en zegt: “Ik heb...het gevoel dat [de zware bevalling] me is aangedaan. Waarom gaat het bij mij niet zoals bij iedereen?” Kortom, ze voelt zich in de steek gelaten door een Hogere Macht bij één van de belangrijkste gebeurtenissen uit haar leven.

5.3.3 Conclusies

We hebben sterke aanwijzingen dat respondenten onverwachte gebeurtenissen vaker passief-negatief en passief-positief duiden op het niveau van ontkennen en erkennen dan op het niveau van ontmoeten, namelijk 46 keer (9 + 37), 69 keer (30 + 39) en 21 keer (13 + 8) (zie kolomtotalen, tabel 5.4). Dit is conform onze verwachtingen (zie paragraaf 5.3.1). Wij vermoeden dat leraren door de secularisatie (De Hart, 2014, pp. 9-13) geen gebruik meer maken van religieuze duidingsmodellen in het algemeen en van de katholieke cultuur in het bijzonder. Dit heeft als consequentie dat ze minder snel geneigd zijn, om ervaringen van contingentie toe te laten en te duiden (Joas, 2004, p. 26).

Aanvaarden respondenten contingentie-ervaringen, dan interpreteren ze deze vooral op het niveau van 'erkennen' en minder op het niveau van 'ontmoeten', te weten 69 keer (30 + 39) versus 21 keer (13 + 8) (zie kolomtotalen, tabel 5.4). Bij 'ontmoeten' gaat het meestal om onverwachte hoogtepunten en minder om onverwachte dieptepunten, namelijk 13 keer versus 8 keer (zie de kolomtotalen, in tabel 5.4). Gezien de kleine aantallen doet dit voorzichtig vermoeden dat respondenten een Hogere Macht doorgaans in verband brengen met het ontstaan van nieuwe en betere mogelijkheden en niet zozeer met wat verkeerd is gegaan of nagelaten.

5.4 Congruentie verankering en contingentie-interpretatie

In deze paragraaf beantwoorden we de tiende deelvraag: *In hoeverre is er congruentie tussen de verankering van ultieme levensdoelen en de interpretatie van onverwachte levensgebeurtenissen?* Er is sprake van congruentie als de keuzes die respondenten maken bij de verankering van ultieme levensdoelen en de zingeving aan contingentie-ervaringen overeenstemmen met elkaar. Een eerste keuze is de verankering van levensdoelen: een absoluut transcendente, een transcendente-en-immanente of een absoluut immanente verankering van de nagestreefde levensdoelen (zie paragraaf 4.5). Een tweede keuze is het interpretatieniveau van contingentie-ervaringen: ontkennen, erkennen of ontmoeten (zie paragraaf 5.3). Er is bijvoorbeeld sprake van congruentie als een respondent haar of zijn levensdoelen transcendent-en-immanent verankert (transcendent) en de contingentie-ervaringen duidt als een ontmoeting met een andere werkelijkheid (transcendent). Voor een uitvoerige behandeling van de congruentie tussen beide

keuzes verwijzen we naar de bespreking van het analysedesign (zie deelvraag 10, paragraaf 3.5.1).

We zijn benieuwd of de zojuist genoemde keuzes overeenstemmen, omdat wij aannemen dat onverwachte gebeurtenissen worden geïnterpreteerd in het licht van de verankerde ultieme levensdoelen (zie paragraaf 2.4).

5.4.1 Verwachtingen

We baseren onze verwachtingen op het scoresysteem dat we ontwikkelden om deze deelvraag te beantwoorden. In dit scoresysteem staat de 'score +' voor verwachte congruentie. Daarentegen staat de 'score -' voor verwachte incongruentie. Voor een toelichting op deze scores, verwijzen we naar de beschrijving van de wijze waarop de analyses zijn uitgevoerd om deze deelvraag te beantwoorden (zie deelvraag 10, paragraaf 3.5.1). Deze scores, congruent en incongruent, zijn overgenomen in tabel 5.5.

We geven een voorbeeld ter verduidelijking. We zien bij het koppel transcendente-en-immanente verankering/contingentie-ontkenning de 'score -' staan (zie cel IV, tabel 5.5). Dit wil zeggen dat we verwachten dat er incongruentie is, indien we dit koppel aantreffen in de uitspraken van leraren.

Tabel 5.5 Congruentie tussen verankering van ultieme levensdoelen en de interpretatie van onverwachte levensgebeurtenissen (N=132); n = passief-negatief, p = passief-positief, I - IX = celnummer, + = combinatie is congruent, - = combinatie is incongruent en (.) = percentage

Interpretatieniveau contingentie	Verankering ultiem levensdoel		
	Absoluut transcendent	Transcendent-en-immanent	Absoluut immanent
Contingentie-ontkenning (situationeel)	+ 0 (0) I	- 11 (28) IV	+ 31 (34) VII
Contingentie-erkenning (existentieel)	- 0 (0) II	+ 15 (38) V	+ 54 (59) VIII
Contingentie-ontmoeting (religieus)	- 0 (0) III	+ 14 (35) VI	- 7 (7) IX
Totaal	0 (0%)	40 (100%)	92 (100%)

5.4.2 Resultaten

In tabel 5.5 staat een overzicht waaruit we de aangetroffen congruentie en incongruentie tussen het type verankering van ultieme levensdoelen en de interpretatie van onverwachte gebeurtenissen kunnen destilleren.

Op de eerste plaats zien we dat er drie vormen van verankering zijn: absoluut transcendent, transcendent-en-immanent en absoluut immanent (zie paragraaf 2.2.2). Verder zijn er drie interpretatieniveaus van contingentie: ontkennen, erkennen en ontmoeten (zie paragraaf 2.2.5). De drie vormen van verankering leveren met de drie interpretatieniveaus van contingentie samen negen combinaties op. Deze combinaties zijn aangeduid met Romeinse cijfers (I-IX).

Drie combinaties laten we buiten beschouwing: absoluut transcendent/contingentie-ontkenning, absoluut transcendent/contingentie-erkenning en absoluut transcendent/contingentie-ontmoeting. Deze koppels treffen we niet aan in de uitspraken van leraren (zie cellen I, II en III, tabel 5.5). Ook bij de behandeling van de verankering van ultieme levensdoelen constateerden we al, dat deze vorming van verankering niet voorkomt bij respondenten. Zij hebben moeite met de voorstelling van een Hogere Macht die absoluut transcendent is (zie paragraaf 4.5). Achtereenvolgens beschrijven we (a) hoe leraren de aangetroffen combinaties verwoorden en (b) in hoeverre we ze in het onderzoeksmateriaal aantreffen.

Ad a. Aangetroffen combinaties verankering en contingentie

Transcendent-en-immanent en contingentie-ontkenning (zie cel IV, tabel 5.5)

Het is niet in overeenstemming met onze verwachtingen dat we deze combinatie 11 keer aantreffen. Ter verduidelijking geven we enkele voorbeelden van deze combinatie.

Een lerares, Zantman, combineert de levensdoelen ‘gelukkig worden’ en ‘zorgen voor anderen’ die ze transcendent-en-immanent heeft verankerd. Ze benoemt het krijgen van kanker als een ‘ongeluk’ op situationeel niveau. Ze zegt: “Mijn lichaam heeft het laten afweten.” Weer een andere leraar, Weening, die het levensdoel ‘gelukkig maken en worden’ nastreeft, verwijst bij de verankering van zijn levensdoel naar Bijbelverhalen. De verhalen over Jezus helpen hem om een transcendente werkelijkheid te vertalen naar zijn eigen leven (zie paragraaf 4.7.2). Als echter zijn

oudste kind leukemie krijgt, benoemt hij deze gebeurtenis als een ‘ongeluk’ op situationeel niveau. Hij geeft de volgende toelichting: “...dat gebeurt gewoon...het overkomt me.” Hij wendt zich in dit geval dus niet tot Bijbelverhalen om na te gaan hoe een transcendente werkelijkheid hem kan helpen om zin te geven aan de levensbedreigende ziekte van zijn zoon.

Hoe verklaren we deze incongruentie? Wij volgen zoals gezegd Kuitert (2000, pp. 119-120) die suggereert dat onverwachte gebeurtenissen, die de realisering van levensdoelen belemmeren, beangstigend kunnen zijn omdat ze ons gevoel van veiligheid en geborgenheid aantasten. Dit zou voor respondenten een reden kunnen zijn, om contingentie te ontkennen. Het is een poging om controle te hebben over iets wat beangstigend en onheilspellend is. Verder constateerden we dat de leraren, die meewerkten aan het onderzoek, negatieve contingentie-ervaringen niet gauw duiden als contingentie-ontmoeting. Zij brengen een Hogere Macht eerder in verband met het goede in hun leven (zie paragraaf 5.3.3).

Transcendent-en-immanent en contingentie-erkenning (zie cel V, tabel 5.5)
Het is conform onze verwachtingen dat we deze combinatie 15 keer aantreffen. Een leraar, Abcoude, laat zich bij het realiseren van zijn levensdoelen ‘verbondenheid’ en ‘kinderen opvoeden’ leiden door waarden en normen uit de Bijbel. Hij verwijst dus naar een religieuze autoriteit voor de transcendente verankering van zijn levensdoelen (zie paragraaf 4.7.2). Maar de scheiding van zijn ouders heeft hij benoemd als tragiek. Hij zegt: “De scheiding van mijn ouders was gewoon niet mijn schuld...en het heeft me heel erg getekend.” Op de vraag waarom hij niet heeft gekozen voor contingentie-ontmoeting zegt Abcoude dat God ons heeft geschapen en richtlijnen heeft gegeven voor ons handelen. Maar de mens heeft de vrijheid om zich al dan niet aan deze richtlijnen te houden. Hij zegt: “Ik geloof ...in een God op afstand...die ons waarden en normen [heeft gegeven] onder andere door Jezus en wat wij daarmee doen, dat is ons pakkie-an.” Dit betekent dat in zijn ogen de scheiding tot stand is gekomen door toedoen van zijn ouders. Een Hogere Macht kiest ervoor om niet in te grijpen uit respect voor de vrije wil van de mens. Overigens is dit een christelijk verklaringsmodel voor het bestaan van het kwaad in de wereld, God heeft immers de mens een vrije wil gegeven om goed of kwaad te doen (Heckel, 2013, p. 204).

Transcendent-en-immanent en contingentie-ontmoeting (zie cel VI, tabel 5.5)

We hebben hierboven gezien dat leraren met een transcendente-en-immanente verankering kiezen voor contingentie-erkenning. De verankering van deze doelen impliceert dat ze contingentie-ervaringen kunnen erkennen en/of ontmoeten. Vandaar dat het geen verbazing wekt dat er leraren zijn die hun levensdoelen transcendent-en-immanent verankeren en de stap zetten naar contingentie-ontmoeting. Dat is bijvoorbeeld het geval bij respondent Zantman met de transcendent-en-immanent verankerde levensdoelen 'gelukkig worden' en 'zorgen voor anderen'. Ze duidt de terugkeer naar haar werk als onderwijzeres, nadat ze jarenlang voor haar eigen kinderen heeft gezorgd, als 'genade' op religieus niveau. Dit betekent dat ze van mening is dat deze gebeurtenis haar is overkomen door toedoen van een Hogere Macht en dat ze positief is over de nieuwe, betere mogelijkheden die hierdoor zijn ontstaan voor haar (zie paragraaf 3.2.2). Ze zegt: "...het overkomt me en ik veronderstel dat God daarin een rol heeft gespeeld."

We hebben ook enkele contra-indicaties gevonden. Werkman, met het levensdoel 'gelukkig maken en worden', duidt het begin van de relatie met zijn partner als een 'geschenk' op existentieel niveau. In zijn woorden: "Ik ben ook wel positiever in het leven gaan staan...er komen mogelijkheden om kinderen te krijgen en om eventueel ooit te trouwen." Het springt in het oog dat hij nieuwe en betere mogelijkheden concreet benoemt. Dit maken we op uit de volgende woorden: "positiever in het leven gaan staan", "mogelijkheden zoals kinderen te krijgen" en "eventueel ooit te trouwen". Hij schrijft het ontstaan van deze nieuwe en betere mogelijkheden dus niet toe aan een Hogere Macht. Dit terwijl hij bij de verankering van zijn levensdoel zegt, dat een Hogere Macht zorgt voor nieuwe en betere mogelijkheden. In zijn woorden: "Er is Iemand die dingen mogelijk maakt om gelukkig te zijn en te blijven." Op grond van deze uitspraak ligt het in onze ogen voor de hand dat hij de ontmoeting van zijn partner en alle mogelijkheden die daaruit voortvloeien zou benoemen als 'genade'.

Een tweede contra-indicatie betreft docent Zaalberg met de levensdoelen 'zelfontwikkeling' en 'kinderen onderwijzen'. Bij de verankering van deze doelen verwijst hij naar de Bijbel en de catechismus (zie paragraaf 4.7.2). Hij heeft leerproblemen en stapt over van het gymnasium op een kleinseminarie, voortgezet onderwijs voor jongens die het plan hebben om later priester te worden, naar een middelbare school in de buurt van

zijn geboorteplaats. Deze gebeurtenis interpreteert hij als ‘tragiek’ op existentieel niveau. Hij zegt: “De tragiek van... het feit dat het niet lukt om het gymnasium af te maken en priester te worden.” In tegenstelling tot wat te verwachten viel brengt hij zijn leerproblemen dus niet in verband met zijn roeping door God tot het priesterschap.

Absoluut-immanent en contingentie-ontkenning (zie tabel 5.5, cel VII)

Het is conform onze verwachtingen dat we deze duiding 31 keer aantreffen; want het ligt voor de hand dat er docenten zijn, die zichzelf als niet-religieus beschouwen en contingentie ontkennen (zie deelvraag 10, paragraaf 3.5.1). Bovendien suggereert zoals gezegd Joas (2004, p. 26) dat religie mensen helpt om niet alleen contingentie-ervaringen toe te laten en te erkennen, maar ook om deze te duiden als een ontmoeting met een transcendente werkelijkheid (zie paragraaf 5.3.1). Tegen deze achtergrond gezien, wekt het geen verbazing dat deze leraren contingentie ontkennen.

Een voorbeeld: Zandvliet combineert de levensdoelen ‘zorgen voor anderen’ en ‘autonomie’ die zij absoluut immanent verankerde. Ze interpreteert de breuk van haar tweede partnerrelatie als een ‘ongeluk’ op situationeel niveau. Ze zegt: “Zo heftig is het allemaal niet geweest.”

Absoluut-immanent en contingentie-erkenning (zie tabel 5.5, cel VIII)

Het is conform onze verwachtingen dat we deze duiding 54 keer aantreffen. Immers er kunnen leraren zijn die zichzelf als niet-religieus beschouwen, maar wel contingentie-ervaringen toelaten en erkennen (zie deelvraag 10, paragraaf 3.5.1). Dit is bijvoorbeeld het geval bij Zandvoort die de levensdoelen ‘gelukkig worden’ en ‘kinderen opvoeden’ nastreeft. Ze gaat samenwonen met haar partner en duidt deze gebeurtenis als een ‘geschenk’ op existentieel niveau. Ze zegt: het was “...een geschenk om op dat moment een appartement toegewezen te krijgen.” Met deze duiding geeft ze aan dat deze gebeurtenis voor haar van existentieel belang is, omdat er nieuwe mogelijkheden voor haar ontstaan, namelijk samenwonen met haar levenspartner.

Absoluut-immanent en contingentie-ontmoeting (zie tabel 5.5, IX)

Het is in strijd met onze verwachtingen dat we deze interpretatie 7 keer aantreffen. Het lijkt niet logisch dat respondenten die zeggen niet te geloven in het bestaan van een Hogere Macht, onverwachte gebeurtenissen duiden als contingentie-ontmoeting.

Zebel streeft bijvoorbeeld het levensdoel 'zelfontwikkeling' na. Hij rouwt om het verlies van zijn vader aan de dood en het einde van de relatie met zijn vriendin. Om tot zichzelf te komen besluit hij om een reis naar Nepal te maken. Tijdens een bergtocht schrijdt zijn inzicht voort, waardoor er een nieuw zicht ontstaat op zijn verbroken relatie. Hij komt voor zichzelf tot de conclusie dat hij deze relatie moet herstellen. Hij schrijft het komen tot dit inzicht toe aan een Hogere Macht. Hij zegt: "...uiteindelijk heeft Hij wel inzichten gegeven...dat dicht ik Hem wel toe." Dus in dit geval leidt een negatieve gebeurtenis, de breuk in een partnerrelatie, mede door toedoen van een Hogere Macht tot een positieve ontknoping, namelijk het herstel van de verbroken partnerrelatie.

Wij volgen zoals gezegd McAdams (2006, pp. 416-422), die stelt dat we in dit geval waarschijnlijk te maken hebben met een religieuze variant van de 'redemption sequence' (zie kwantificering contingentie-interpretaties, paragraaf 5.3.2). Kortgezegd wil dit zeggen dat een negatieve gebeurtenis uiteindelijk positief afloopt door toedoen van een Hogere Macht (passief-positief). Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat personen met een absoluut immanente verankering van hun levensdoelen, onverwachte gebeurtenissen duiden als 'genade' op religieus niveau.

Verder hebben we gezien dat religieuze duidingen vooral een rol spelen bij het einde van relaties, zoals een dierbare verliezen aan de dood en bij een scheiding (zie passief-negatieve duidingen van levensgebeurtenissen, paragraaf 5.3.2). Dit kan verklaren waarom we drie keer de duiding verlatenheid aantreffen (zie cel IX, tabel 5.5).

Ad b. Kwantificering aangetroffen combinaties

Met het oog op de deelvraag die in deze paragraaf centraal staat, richten we ons bij de kwantificering op de vraag in hoeverre we congruentie en incongruentie aantreffen tussen de verankering van ultieme levensdoelen en contingentie-interpretaties (zie introductie paragraaf 5.4).

We hanteren in deze studie een significantiegrens van 20%. Hanteren we deze ondergrens dan zien we dat er bij de combinaties waarin de

transcendente-en-immanente verankering voorkomt, significant vaker sprake is van congruentie dan van incongruentie. In 73 % van de gevallen is er sprake congruentie, te weten 38 + 35 (zie de cellen V en VI, tabel 5.5).

Bij de combinaties waarin de absoluut immanente verankering voorkomt, is er ook vaker sprake van congruentie dan van incongruentie. In 93% van de gevallen hebben we te maken met congruentie, namelijk 34 + 59 (zie de cellen cel VII en VIII, tabel 5.5).

Verder komt uit de cijfers in tabel 5.5 een contrast naar voren tussen de transcendente-en-immanente verankering en de absoluut immanente verankering. Het contrast betreft de incongruentie tussen de verankering van levensdoelen en de duiding op een bepaald interpretatieniveau van contingentie. Bij de transcendente-en-immanente verankering is er significant vaker sprake van incongruentie dan bij de absoluut immanente verankering, namelijk 28% versus 7% (zie de cellen IV en IX, tabel 5.5).

Hoe duiden we de hiervoor genoemde verschillen? Leraren die hun levensdoelen absoluut immanent verankeren, blijken consequent te blijven in hun keuze voor immanentie. In de meeste gevallen verankeren ze niet alleen hun levensdoelen immanent, maar duiden ook contingentie-ervaringen immanent. Daarentegen blijken docenten die hun levensdoelen transcendent-en-immanent verankeren, minder consequent te zijn. Leraren met deze interpretatie van een funderende werkelijkheid erkennen het bestaan van een Hogere Macht, maar het staat hun vrij om invloed daarvan toe te laten of te negeren (zie paragraaf 2.2.2). Het idee dat mensen deze keuze hebben, is zoals gezegd uitsluitend mogelijk als men contingentie erkent (zie deelvraag 10, paragraaf 3.5.1). Toch kiezen zij 11 keer voor contingentie-ontkenning (zie cel IV, tabel 5.5).

Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er in de laatmoderne samenleving sprake is van levensbeschouwelijke individualisering (De Hart & Dekker, 2006, pp. 156-157). Dit betekent dat mensen min of meer selectief en provisorisch elementen combineren uit de meest uiteenlopende tradities. Op religieus gebied komt dit tot uitdrukking in zoekgedrag naar en ontvankelijkheid voor het waardevolle in allerlei uiteenlopende religieuze tradities. Deze zoektocht krijgt vorm in levensbeschouwelijk knutselen. Mensen laten zich leiden door hun eigen biografie en beleving en selecteren elementen uit de meest uiteenlopende tradities en culturen. Zij nemen deze elementen op in hun eigen systeem, aldus De Hart en Dekker. Dit heeft tot gevolg dat er niet-vanzelfsprekende combinaties mogelijk zijn, aldus De Hart en Dekker. In dit verband gebruiken Keupp e.a (2008,

pp. 9-11) voor de identiteitsvorming van personen in de laatmoderne tijd de metafoer van een patchwork. Ze bedoelen daarmee dat mensen hun identiteit construeren door verschillende elementen met elkaar te combineren, die niet voor de hand liggen. Mensen zeggen bijvoorbeeld dat ze zowel christen als boeddhist zijn.

Weer een andere verklaring is dat mensen niet meer vertrouwd zijn met religieuze duidingsmodellen van contingentie in het algemeen en van de katholieke cultuur in het bijzonder. Deze modellen helpen hen niet alleen om contingentie-ervaringen toe te laten en te erkennen, maar ook om deze te duiden als een ontmoeting met een transcendente werkelijkheid (Joas, 2004, p. 26) (zie paragraaf 5.3.1). Welke van deze verklaringen de juiste is/zijn, dan wel de vraag of er nog een heel andere verklaring is, zal nader onderzoek moeten uitwijzen.

5.4.3 Conclusies

In deze paragraaf hebben we de congruentie onderzocht tussen twee keuzemogelijkheden van leraren. Het gaat om de samenhang tussen de verankering van ultieme levensdoelen in een funderende werkelijkheid enerzijds en de interpretatie van contingentie-ervaringen ofwel onverwachte levensgebeurtenissen in het licht van deze levensdoelen anderzijds. Bij leraren met immanent verankerde levensdoelen is er meestal sprake van congruentie omdat ze hun levensdoelen immanent verankeren en onverwachte gebeurtenissen niet-religieus duiden. We hebben het dan over contingentie-ontkenning en/of contingentie-erkenning.

Daarentegen blijken leraren met transcendent-en-immanent verankerde levensdoelen van elkaar te verschillen bij het maken van de bovengenoemde keuzes. Hoewel hun keuze voor een transcendent-en-immanente verankering impliceert dat zij kiezen voor contingentie-erkenning of contingentie-ontmoeting, kiezen ze in bijna 28% van de gevallen voor contingentie-ontkenning. Wij denken dat de verklaring hiervoor gezocht moet worden in de wijze waarop mensen in de laatmoderne tijd hun identiteit construeren. Ze combineren elementen met elkaar die niet vanzelfsprekend zijn. Dit constructieproces wordt aangeduid met termen zoals 'zoekreligiositeit' (De Hart & Dekker, 2006, pp. 156-157) en 'patchworkidentiteit' (Keupp, 2008, pp. 9-11). Een andere verklaring zou kunnen zijn dat deze docenten geen gebruik meer maken van religieuze duidingsmodellen van

contingentie in het algemeen en van de christelijke cultuur in het bijzonder (Joas, 2004, p. 26).

5.5 Combinaties interpretatieniveaus contingentie

We beantwoorden in deze paragraaf de elfde deelvraag: *Welke combinaties van interpretatieniveaus van contingentie treffen we aan bij leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs? En hoe verwoorden leraren deze combinaties? En welk beeld komt naar voren uit deze verwoordingen?*

In paragraaf 5.3 bespraken we hoe leraren contingentie exclusief hanteren op het niveau van ontkenning, erkenning en ontmoeting. De vraag rijst of de respondenten deze niveaus ook met elkaar combineren.

5.5.1 Verwachtingen

Uit een inspectie van tabel 5.5 komen de volgende verwachtingen naar voren. Respondenten met een transcendente-en-immanente verankering hanteren contingentie op het niveau van ontkenning, erkenning en ontmoeting (zie de cellen IV, V en VI, tabel 5.5). Te verwachten valt dat in dit geval personen interpretatieniveaus met elkaar combineren. Maar om welke combinaties zou het dan kunnen gaan? Er zijn drie koppels mogelijk:

(1) ontkenning/erkenning (OE-interpretatie), (2) ontkenning/ontmoeting (OO-interpretatie) en (3) erkenning/ontmoeting (EO-interpretatie). De respondenten met een absoluut immanente verankering hanteren ook alle interpretatieniveaus van contingentie (zie de cellen VII, VIII en IX, tabel 5.5). Dit wil zeggen dat bij deze leraren dezelfde drie combinaties mogelijk zijn als bij leraren met transcendent-en-immanent verankerde levensdoelen.

5.5.2 Resultaten

We behandelen (a) de drie combinaties die we aantreffen in de uitspraken van leraren over de duiding van onverwachte gebeurtenissen. Daarna komt aan bod (b) in hoeverre we deze combinaties aantreffen.

Ad a. Aangetroffen combinaties

Conform onze verwachtingen (zie paragraaf 5.5.1) hebben we de volgende drie combinaties aangetroffen: (1) ontkennen en erkennen, (2) ontkennen en ontmoeten en (3) erkennen en ontmoeten.

Combinatie van ontkennen en erkennen (OE-interpretatie)

De eerste combinatie is het ontkennen en erkennen van contingentie. Aerts streeft bijvoorbeeld het levensdoel ‘zorgen voor anderen’ na. Zijn zoon wordt, een week na zijn geboorte, opgenomen in het ziekenhuis omdat hij een maagaandoening heeft. Na de voeding begint hij te spugen, krijgt daardoor nauwelijks voedsel binnen en veel te weinig vocht waardoor hij snel afvalt en uitdroogt. Er ontstaat een levensbedreigende situatie, maar het kind wordt met succes geopereerd. Aerts benoemt deze gebeurtenis als ‘ongeluk’ op situationeel niveau. Dit wil zeggen dat hij contingentie ontkent (zie zingeving, paragraaf 3.2.2). Hij zegt: “Het was een ongeluk [omdat met hem] alles goed is afgelopen, hij heeft verder ook ...geen klachten meer.” Hoewel het om een levensbedreigende situatie gaat, duidt Aerts deze gebeurtenis op situationeel niveau omdat de afloop positief is. Door het handelen van de artsen is het leven van zijn zoon gered en heeft hij er verder geen nadelige gevolgen van ondervonden. Alles is weer normaal, dus kiest hij voor contingentie-ontkenning (zie zingeving, paragraaf 3.2.2.).

Daarentegen benoemt deze zelfde Aerts de breuk van zijn eigen knieschijf als ‘tragiek’ op existentieel niveau omdat hij er nog dagelijks last van heeft. Dit betekent dat hij kiest voor contingentie-erkenning (zie zingeving, paragraaf 3.2.2). In zijn woorden: “Ik voel het nog elke dag aan mijn knieën.” Ook al gaat het in dit geval niet om een levensbedreigende situatie, hij duidt deze toch op het niveau van contingentie-erkenning omdat hij dagelijks wordt geconfronteerd met de negatieve gevolgen van het ongeluk.

Combinatie van ontkennen en ontmoeten (OO-combinatie)

De tweede combinatie is: ontkennen en ontmoeten. In dit geval probeert een persoon contingentie te controleren (ontkennen) of te duiden als een ontmoeting met een andere werkelijkheid (ontmoeting). Zech heeft bijvoorbeeld een verkeersongeval gehad en moet opnieuw leren lopen. Ze zegt dat het succesvol afronden van dit revalidatieproces mede mogelijk is

gemaakt door de hulp van haar vriendinnen. In haar woorden: “De steun van hele lieve vriendinnen.” Ze duidt deze gebeurtenis als ‘geluk’ omdat het revalidatieproces positief is afgelopen, dankzij de steun van haar vriendinnen. In dit geval duidt ze contingentie op het niveau van ontkennen.

Verder benoemt Zech de depressie van haar moeder tijdens haar kinderjaren als ‘genade’ op religieus niveau, wat in onze ogen niet te verwachten viel. Ze zegt: “De nare dingen zijn gebeurd om mij krachtiger te maken.”

We hebben in het laatste geval vermoedelijk te maken met de religieuze variant van de ‘redemption sequence’. In paragraaf 5.3.2 is al besproken dat respondenten in dit geval kiezen voor een religieuze interpretatie omdat in hun ogen, mede door toedoen van een Hogere Macht, een negatieve gebeurtenis wordt gevolgd door of leidt naar een positieve ontknoping (passief-positief). In dit geval meldt Zech, dat de depressieve klachten van haar moeder haar persoonlijkheid sterker maakten. Overigens staat dit interpretatiemodel in de christelijke traditie bekend als het therapiemodel. Dit wil zeggen dat lijden geduid wordt als een manier om iets te leren en persoonlijk te groeien (Van der Ven & Vossen, 1995, p. 18).

Combinatie van erkennen en ontmoeten (EO-combinatie)

De derde combinatie is erkennen en ontmoeten. We geven een voorbeeld. Een leraar, Weeger, streeft het levensdoel ‘liefde geven en ontvangen’ na en meldt twee levensgebeurtenissen. De eerste is de scheiding van haar ouders. Deze benoemt ze als ‘verlatenheid’ op religieus niveau omdat deze negatieve gebeurtenis onomkeerbaar is. Ze zegt: “[Mij is] ontnomen wat me dierbaar is...ik voelde me toch in de steek gelaten [door een Hogere Macht (jvdb)].”

De tweede is de levensbedreigende ziekte van haar moeder, die Weeger benoemt als ‘tragiek’ op existentieel niveau. De reden hiervan is dat ze zich niet in de steek voelde gelaten door een Hogere Macht omdat haar moeder nog leeft. In haar woorden “...mijn moeder er nog is”. Ze bedoelt te zeggen dat haar moeder de levensbedreigende ziekte heeft overleefd. Hoewel deze gebeurtenis positief afliep, brengt Weeger deze niet in verband met een Hogere Macht. Anders gezegd, ze kiest niet voor de religieuze variant van de ‘redemption sequence’ die veronderstelt dat de positieve afloop van een negatieve gebeurtenis mede tot stand komt door een

Hogere Macht. Daarentegen brengt ze de scheiding van haar ouders wel in verband met een Hogere Macht.

Overzien we de combinaties dan ontstaat het vermoeden dat de keuze voor een interpretatieniveau mede wordt bepaald door de afloop van een gebeurtenis en de impact daarvan op het eigen leven. Volgens de contingentietheorie van Wuchterl (2011, pp. 40-44) is het daarbij belangrijk om voor ogen te houden dat het altijd gaat om subjectieve interpretaties van onverwachte gebeurtenissen (zie paragraaf 2.2.5). In de beleving van Aerts heeft zijn knieschijfbreuk meer impact dan de levensbedreigende ziekte van zijn zoon omdat hij er nog dagelijks last van heeft. Voor Zech lijken de psychische problemen van haar moeder meer reikwijdte te hebben dan het herstel van een verkeersongeval. In haar ogen hebben deze psychische problemen mede haar persoonlijkheid gevormd, terwijl dit bij het revalidatieproces niet het geval is. Weeger ervaart dat de scheiding van haar ouders meer invloed heeft op haar leven dan de levensbedreigende ziekte van haar moeder. Ze zegt dat dit het geval is omdat de relatiebreuk van haar ouders niet meer teruggedraaid kan worden en haar moeder de levensbedreigende ziekte overleefde. Om meer inzicht te krijgen in het combineren van interpretatieniveaus van contingentie is aanvullend onderzoek nodig (zie paragraaf 5.7.2).

Tot slot nog een opmerking over Weeger die de scheiding van haar ouders duidt als verlatenheid op religieus niveau. Het komt erop neer dat ze de negatieve afloop van een positieve periode uit haar leven in verband brengt met een Hogere Macht. Dit kan betekenen dat personen niet alleen een positieve afloop van een negatieve gebeurtenis in verband brengen met een Hogere Macht, zoals McAdams (2006, pp. 416-422) veronderstelt (zie de paragrafen 5.3.2 en 5.4.2), maar ook de negatieve afloop van een positieve gebeurtenis. In paragraaf 5.7.2 werken we dit punt verder uit.

Ad b. Kwantificering interpretaties contingentie

We staan voor de vraag hoe vaak we de combinaties die hierboven zijn besproken (zie ad a), aantreffen bij de respondenten. In tabel 5.6 staat een overzicht waaruit we de samenhang kunnen destilleren tussen de verankering van levensdoelen en de interpretatie van contingentie-ervaringen. De interpretatieniveaus van contingentie zijn verdeeld in twee groepen. De eerste groep omvat de niet-religieuze interpretaties van contingentie, te

weten ontkenning, erkenning en de combinatie van ontkenning en erkenning (OE-combinatie). Daarentegen bestaat de tweede groep uit interpretatieniveaus waarbij religie een rol speelt, namelijk ontmoeting en de combinaties van zowel ontkenning en ontmoeting (OO-combinatie) als erkenning en ontmoeting (EO-combinatie) (zie de paragrafen 5.3 en 5.5). Zoals gezegd hanteren wij in deze studie een significantiegrens van 20%. Vergelijken we docenten met een transcendente-en-immanente verankering en een absoluut immanente verankering, dan springt het volgende in het oog. Wij constateren dat bij docenten met een transcendente-en-immanente verankering de religieuze interpretaties significant vaker voorkomen dan bij docenten met een absoluut immanente verankering, namelijk 42% versus 12% (zie de cellen III en IV, tabel 5.6). Dit wekt geen verbazing omdat bij de eerste groep de verankering van levensdoelen transcendentie omvat, terwijl dit bij de tweede groep niet het geval is. Dit resultaat is conform onze verwachtingen (zie paragraaf 5.5.1).

Tabel 5.6 Samenhang tussen de verankering van ultieme levensdoelen naar het gehanteerde interpretatieniveau van contingentie (N=53), I-IV=celnummer en ()=percentage

Interpretatieniveau contingentie	Verankering ultiem levensdoel	
	Transcendent-en- immanent	Absoluut immanent
Niet-religieus	11 (58) I	29 (88) II
Religieus	8 (42) III	4 (12) IV
Totaal	19 (100)	33 (100)

5.5.3 Conclusies

Concluderend kan worden gesteld dat de verankering van levensdoelen invloed blijkt te hebben op de zingeving aan contingentie-ervaringen. Docenten met een transcendente-en-immanente verankering zijn eerder geneigd om een religieuze duiding te geven aan contingentie-ervaringen dan docenten met een absoluut immanente verankering. De laatstgenoemden neigen naar een niet-religieuze duiding.

5.6 Religieuze zelfdefinitie en contingentie

De twaalfde deelvraag luidt: *In hoeverre is er samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs en het interpretatieniveau van contingentie dat ze hanteren?*

In hoofdstuk vier gingen we na of er een samenhang is tussen de religieuze zelfdefinitie van respondenten en de handelingsgerichtheid en de verankering van hun levensdoelen (zie paragrafen 4.4 en 4.6). Het is nuttig en interessant om na te gaan of de religieuze zelfdefinitie en de zingeving aan onverwachte gebeurtenissen ook samenhangen.

5.6.1 Verwachtingen

Welke verwachtingen hebben wij vooraf? Een van de punten waarop mensen die zichzelf als christelijk beschouwen verschillen van hen die zich als niet-christelijke beschouwen, is vermoedelijk de vertrouwdheid met en het instemmen met religieuze interpretatiemodellen van contingentie. Wij volgen Hermans (2012) en Scherer-Rath (2013) die suggereren dat het omgaan met contingentie-ervaringen het domein van religie en spiritualiteit is. Kenmerkend voor dit domein is, dat het mensen de mogelijkheid biedt om onverwachte gebeurtenissen te plaatsen in en te interpreteren vanuit een denk- en handelingskader dat de menselijke visie overstijgt. Hierdoor helpen religie en spiritualiteit mensen om ervaringen van contingentie toe te laten en zin te geven, zo vermoeden wij.

In paragraaf 5.5 is besproken dat er drie interpretatieniveaus van contingentie zijn waarin religie een rol speelt, namelijk zowel contingentie-ontmoeting als de combinatie van ontkenning en ontmoeting (OO-combinatie) en de combinatie van erkenning en ontmoeting (EO-combinatie). Omgekeerd zijn er drie interpretatieniveaus waarbij religie geen rol speelt, te weten contingentie-ontkenning, contingentie-erkenning en de combinatie van ontkenning en erkenning (OE-niveau).

Wij verwachtten dat de christelijke leraren vaker de interpretatieniveaus hanteren waarin religie een rol speelt dan de niet-christelijke leraren. De reden hiervan is dat ze tijdens hun religieuze socialisatie (Berger & Luckmann, 1991, p. 150), hoe beperkt deze in sommige gevallen ook is geweest, in aanraking zijn gekomen met religieuze interpretatiemodellen van zingeving in het algemeen en van de katholieke cultuur in het bijzonder en daarvan elementen hebben opgenomen in hun interpretatiekader. Dat

neemt niet weg dat we er rekening mee houden dat dit niet voor alle christelijke respondenten geldt. Zoals gezegd zagen we in paragraaf 4.6.2 dat er ook een grote groep christelijke respondenten is, die haar levensdoelen absoluut immanent heeft verankerd. Zij lijken in dat opzicht op niet-christelijke leraren. Het ligt voor de hand om te veronderstellen dat dit bij de interpretatie van contingentie-ervaringen ook het geval zal zijn.

5.6.2 Resultaten

In tabel 5.7 staat een overzicht waaruit de samenhang kan worden afgeleid tussen de religieuze zelfdefinitie van leraren (christelijk en niet-christelijk) en het gehanteerde interpretatieniveau van contingentie. Bij christelijke leraren gaat het om degenen die zichzelf als katholiek of protestant verstaan. Bij de niet-christelijke leraren betreft het docenten die zichzelf als niet-religieus beschouwen. De interpretatieniveaus van contingentie zijn verdeeld in twee groepen. De eerste groep omvat de niet-religieuze interpretaties van contingentie, namelijk de modaliteiten ontkenning, erkenning en de combinatie van ontkenning en erkenning (OE-combinatie). Op overeenkomstige wijze bestaat de tweede groep uit modaliteiten waarin religie wel een rol speelt. Het gaat om ontmoeting en zowel de combinaties ontkenning en ontmoeting (OO-combinatie) als erkenning en ontmoeting (EO-combinatie) (zie de paragrafen 5.3 en 5.5).

Tabel 5.7 Samenhang tussen de religieuze zelfdefinitie van respondenten en het gehanteerde interpretatieniveau van contingentie (N=52);

I-IV=celnummer en ()=percentage

Interpretatieniveau contingentie	Religieuze zelfdefinitie	
	Christelijk	Niet-christelijk
Niet-religieus	27 (71) I	13 (93) II
Religieus	11 (29) III	1 (7) IV
Totaal	38 (100)	14 (100)

In deze studie hanteren wij een significantiegrens van 20%. Hanteren wij deze grens dan zien we dat niet-religieuze duidingen significant vaker voorkomen bij niet-christelijke dan bij christelijke leraren, namelijk 93% versus 71%. Dit resultaat is in overeenstemming met onze verwachtingen (zie paragraaf 5.6.1).

5.6.3 Conclusies

Nu we een overzicht hebben van de samenhang tussen de religieuze zelf-definitie van docenten en de wijze waarop zij contingentie-ervaringen interpreteren, is ook een algemene conclusie mogelijk. We hebben aanwijzingen dat christelijke leraren eerder geneigd zijn om hun contingentie-ervaringen religieus te duiden dan niet-christelijke leraren. Dat neemt niet weg dat ook bij christelijke docenten de niet-religieuze duidingen dominant zijn (71%). Dit hangt vermoedelijk samen met de identiteitsvorming van personen in de laatmoderne tijd, die we hebben aangeduid met termen zoals 'patchwork-identiteit' (Keupp, 2008, pp. 9-11) en 'zoekreligiositeit' (De Hart en Dekker, 2006, pp. 156-157) (zie paragraaf 5.4.2). Dit betekent kortgezegd dat docenten elementen combineren die niet zo voor de hand liggen. Bij het combineren is het eigen systeem van individuen bepalend en niet de religieuze traditie waartoe zij zichzelf rekenen.

5.7 Conceptuele aanvullingen vanuit de empirie.

Dan volgt nu een behandeling van de conceptuele aanvullingen vanuit de empirie. De uitspraken van respondenten noopten ons om zowel een cognitief-motivationele benadering over de waardering van gebeurtenissen aan te vullen (5.5.1) als de zingeving aan onverwachte gebeurtenissen vanuit het perspectief van contingentie (5.5.2).

5.7.1 Waardering

We hebben gezien dat een cognitief-motivationele benadering veronderstelt dat personen gebeurtenissen waarderen in het licht van hun levensdoelen (zie de paragrafen 1.3 en 2.2.5). Kortgezegd werkt het waarderingsmechanisme als volgt. Hoogtepunten dragen bij aan de realisering van le-

vensdoelen. Omgekeerd belemmeren dieptepunten de realisering van levensdoelen. Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat de waardering van onverwachte gebeurtenissen niet altijd tot stand komt in het licht van de nagestreefde levensdoelen (zie paragraaf 5.2.2).

Vermoedelijk heeft dit te maken met het karakter van contingentie-ervaringen. Zoals gezegd verstaan wij deze als onverwachte gebeurtenissen die mensen overkomen en op oncontroleerbare wijze de verwachte gang van zaken verstoren. Mensen kunnen deze onverwachte gebeurtenissen verstaan als onverwacht geluk of als onbegrijpelijk zinloos; het zijn intense ervaringen die mensen bijblijven (Dalferth & Stoellger, 2007, pp. 1-21).

Ter verduidelijking geven we enkele voorbeelden. Het eerste voorbeeld is een gebeurtenis die zorgt voor onverwacht geluk. Respondent Werf streeft het levensdoel 'elkaar steunen' na. Tijdens een moeilijke periode in zijn leven, zijn vrouw is opgenomen in een psychiatrische inrichting met een postnatale depressie, heeft hij afleiding nodig en schrijft een kinderboek. Tot zijn verbazing is een uitgever bereid om het boek uit te geven. Hij zegt: "Het is een kinderboek geworden. Daar ben ik heel trots op." Het onverwachte geluk onder moeilijke omstandigheden zorgt ervoor dat hij deze gebeurtenis heeft gewaardeerd als een hoogtepunt. Deze positieve waardering komt volgens ons niet voort uit een bijdrage aan de realisering van zijn levensdoel 'elkaar steunen', maar uit het feit dat hem onverwacht geluk toevalt.

Het tweede voorbeeld betreft een gebeurtenis die voor de persoon in kwestie onbegrijpelijk zinloos is. Respondent Arends streeft de levensdoelen 'leven doorgeven' en 'zorgen voor anderen' na. Ze vertelde dat haar oom een ernstig verkeersongeval heeft gekregen. Ze zegt: "...het sloeg bij mij de bodem weg [omdat] hij er wel overheen kwam...maar altijd een kasplantje is gebleven." De negatieve waardering van deze gebeurtenis is dus gelegen in de zinloosheid ervan, te weten een man in de bloei van zijn leven, wordt voor de rest van zijn leven zwaar gehandicapt. Kortom, in de meeste gevallen vindt de waardering van onverwachte gebeurtenissen haar grond in de levensdoelen. Daarnaast is dit bij sommige onverwachte gebeurtenissen niet het geval. We hebben het dan over gebeurtenissen die mensen onverwacht zielsgelukkig of diep ongelukkig maken.

5.7.2 Contingentie-interpretatie

In deze paragraaf bespreken we kort de aanvulling op het gebied van de theorievorming over contingentie. Het is een misvatting dat respondenten contingentie uitsluitend op een bepaald niveau hanteren. Wij volgen zoals gezegd Scherer-Rath (2013), die suggereert dat mensen contingentie hanteren op situationeel, existentieel en religieus niveau. Op het eerste oog lijkt het redelijk om te veronderstellen dat een persoon een bepaald niveau van contingentie exclusief hanteert. Dat is meestal ook zo, maar welbeschouwd zijn er ook respondenten die meerdere interpretatieniveaus tegelijkertijd hanteren (zie paragraaf 5.6.2). Hoewel dit een effect van het gebruikte meetinstrument zou kunnen zijn, lijkt het ons van belang om hiermee rekening te houden bij verder onderzoek naar het omgaan met contingentie-ervaringen.

Verder leiden de beschouwingen in dit hoofdstuk tot een kanttekening bij de theorie van McAdams (2006, pp. 416-422) over de rol van religie in het verloop van levensverhalen. Hij maakt zoals gezegd onderscheid tussen een positieve afloop van een negatieve gebeurtenis (redemption sequence) en een negatieve afloop van een positieve gebeurtenis (contamination sequence). Verder stelt hij dat er een religieuze variant is van de zogenaamde 'redemption sequence'. Dit wil zeggen dat een positieve afloop van een negatieve gebeurtenis mede wordt toegeschreven aan een Hogere Macht (zie de paragrafen 5.3.2 en 5.4.2). Daarnaast hebben we aanwijzingen dat er ook personen zijn, die een negatieve afloop van een gebeurtenis in verband brengen met een Hogere Macht (zie paragraaf 5.5.2). Het is dus mogelijk dat er een religieuze variant is van zowel de 'redemption sequence' (redding) als van de 'contamination sequence' (aantasting). Er is derhalve verder onderzoek nodig om meer inzicht te krijgen in de rol van religie in het verloop van levensverhalen.



6.

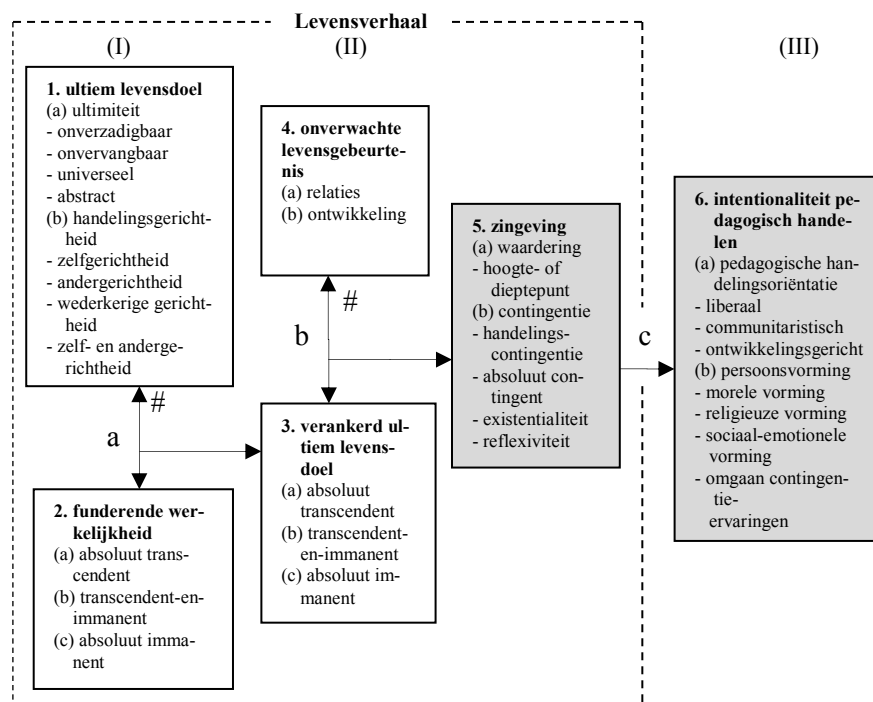
Intentionaliteit van het pedagogisch handelen

In de hoofdstukken 4 en 5 zijn de deelvragen die voortvloeien uit de eerste centrale vraag beantwoord. In dit hoofdstuk komt de tweede centrale vraag aan bod die als volgt luidt: *In hoeverre is er samenhang tussen het levensverhaal van leraren enerzijds en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen toegespitst op de persoonsvorming van hun leerlingen anderzijds?* Het betreft hier het derde en laatste onderdeel van het conceptueel model (zie de grijs gemarkeerde boxen in figuur 6.1). Om te beginnen reconstrueren we de samenhang tussen het levensverhaal van leraren en hun pedagogische handelingsoriëntatie (paragraaf 6.1). Daarna onderzoeken we de verbinding tussen hun levensverhaal en opvattingen over de persoonsvorming van leerlingen toegespitst op de waardenvorming (paragraaf 6.2).

6.1 Verbinding levensdoelen en pedagogische handelingsoriëntatie

Het doel van deze paragraaf is het beantwoorden van de dertiende deelvraag: *In hoeverre handelen leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs vanuit een liberale, een communitaristische of een ontwikkelingsgerichte oriëntatie bij de persoonsvorming van hun leerlingen en hoe verwoorden zij deze?* We starten met een bespreking van onze verwachtingen (paragraaf 6.1.1). Daarna behandelen we de resultaten waarbij we gebruik maken van uitspraken van leraren (paragraaf 6.1.2). We sluiten af met de conclusies (paragraaf 6.1.3).

Figuur 6.1 Conceptueel model voor verankerde ultieme levensdoelen, zingeving en religie in het levensverhaal van leraren en de invloed daarvan op de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen (zie hoofdstuk 2)



Legenda

- I, II en III: onderdelen van het conceptueel model.

- 1 tot en met 6: kernbegrippen.

- $\begin{matrix} X \\ \updownarrow \\ Y \end{matrix} \rightarrow Z$: een confrontatie tussen twee fenomenen X en Y wordt voorgesteld door een verticale dubbele pijl uit het midden waarvan een enkelvoudige horizontale pijl vertrekt, uitmondend in een resultaat Z.

- #: een hekje bij een pijlpunt duidt het objectsysteem in een confrontatie aan. Als we kijken wat in de confrontatie de consequenties zijn van Y voor X dan noemen we X het objectsysteem en Y het referentiesysteem.

- $X \rightarrow Y$: causale invloed van X op Y (zie relatie c).

In grijs is aangegeven welke kernbegrippen en de relaties tussen deze begrippen we bespreken in dit hoofdstuk.

6.1.1 Verwachtingen

We baseren onze verwachtingen op de samenhang tussen de handelingsgerichtheid van ultieme levensdoelen en de pedagogische handelingsoriëntatie, die wij behandelden in paragraaf 2.3.2. We verwachten kortgezegd dat een Z-gerichtheid is verbonden met een liberale oriëntatie die autonomie en/of respect voor diversiteit als het einddoel van de persoonsvorming ziet. De A- en W-gerichtheid hangen samen met een communitaristische oriëntatie die heteronomie en het dragen van verantwoordelijkheid voor het bonum commune als het ultieme doel van persoonsvorming verstaat. Tot slot combineren docenten met een ZA-gerichtheid een liberale en een communitaristische oriëntatie. Dit betekent dat ze een ontwikkelingsgerichte oriëntatie hanteren die het liberale streven naar autonomie combineert met het communitaristische streven naar heteronomie. Met het oog op de ontwikkeling van kinderen worden autonomie en heteronomie in een bepaalde volgorde geplaatst (zie paragraaf 2.2.6).

6.1.2 Resultaten

Achtereenvolgens bespreken we leraren met Z-, A-, W- en een ZA-gerichtheid. Dit doen we omdat we vier handelingsgerichtheden hebben aangetroffen in het onderzoeksmateriaal (zie paragraaf 2.3.1). We gaan daarbij als volgt te werk. Bij de Z-, A- en W-gerichtheid komen eerst leraren aan bod die voldoen aan onze verwachtingen. Vervolgens behandelen we enkele docenten die niet voldoen aan onze verwachtingen (contra-indicaties). Bij de ZA-gerichtheid bespreken we uitsluitend docenten die niet voldoen aan onze verwachtingen om de eenvoudige reden dat we geen docenten hebben aangetroffen die voldoen aan onze verwachtingen.

Leraren met Z-gerichtheid

We beginnen met een bespreking van de leraren die exclusief handelen vanuit een liberale oriëntatie. Achtereenvolgens komen (a) de morele, (b) de religieuze en (c) de sociaal-emotionele vorming van leerlingen aan bod en (d) het leren omgaan met contingentie-ervaringen (zie paragraaf 2.2.6). Tot slot behandelen we (e) een contra-indicatie.

Ad a. Morele vorming

Bij een liberale oriëntatie is de gedachte dat personen uiteindelijk zelf hun waarden bepalen. Docent Zeeland, met het levensdoel ‘gelukkig worden’ doet de volgende uitspraak over de morele vorming van haar leerlingen: “...omdat ze het zelf zo voelen en niet omdat ik het zeg...omdat ze dat zelf heel belangrijk vinden... Ik hoop dat ze op een gegeven moment die waarden en normen zelf ook hebben.” In onze ogen handelt deze leerkracht vanuit een liberale oriëntatie omdat ze de nadruk legt op de zelfbepaling van haar leerlingen. Dit maken we op uit de woorden “omdat ze het zelf zo voelen”, “niet omdat ik het zeg” en “omdat ze dat zelf heel belangrijk vinden.” Ze benadrukt dat leerlingen uiteindelijk zelf moeten kiezen voor waarden en zich niet moeten aanpassen aan een autoriteit die buiten hen ligt, in dit geval de leraar. Helaas kunnen we uit deze uitspraak niet opmaken om welke waarden het gaat.

Ad b. Religieuze vorming

Kenmerkend voor een liberale oriëntatie bij de religieuze vorming is de keuze voor ‘leren over religie’. Dit wil zeggen dat leraren van mening zijn dat kinderen worden geïnformeerd over de hoofdzaken van de belangrijkste geestelijke stromingen in de Nederlandse samenleving, om het samenleven en samenwerken tussen mensen met verschillende levensbeschouwelijke achtergronden mogelijk te maken. De leerlingen leren om respectvol om te gaan met diversiteit binnen de samenleving (zie paragraaf 2.2.6).

Leerkracht Zeeders, met de levensdoelen ‘zelfontwikkeling’ en ‘gelukkig worden’ onderstreept dat ze kinderen wil leren om respect te tonen voor diversiteit omdat het van belang is voor de sociale cohesie in Nederland. In haar woorden: “Ik denk dat de hele samenleving, zeker in een multicultureel land als Nederland, samenhangt met respecteren dat iemand anders is. Je hoeft elkaar niet aardig te vinden en je hoeft ook niet dezelfde God te hebben...Maar gewoon...het respect, dat iedereen anders is en daar moet je ook mee omgaan.” Leren omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit ziet deze leraar als het einddoel van de religieuze vorming. Dit blijkt uit uitspraken zoals “respecteren dat een ander ‘anders’ is” en “iedereen anders is en daar moet je ook mee omgaan.” Dit is zoals gezegd een liberale oriëntatie.

Ad c. Sociaal-emotionele vorming

Bij de sociaal-emotionele vorming ligt, in een liberale oriëntatie, de nadruk op autonomie en/of respect voor diversiteit. Dit komt in onze ogen naar voren in de volgende uitspraken van een leraar, Zeldenrust, met de levensdoelen 'gelukkig worden' en 'gezondheid'. Om te beginnen zegt ze: "...omdat het gewoon heel belangrijk is bij kinderen dat ze zelfvertrouwen hebben, weerbaar zijn... zich kunnen uiten... verdraagzaamheid voor elkaar." Deze leerkracht legt het accent op zelfbepaling. Dat blijkt naar onze mening uit het gebruik van de woorden "zelfvertrouwen hebben", "weerbaar zijn" en "zich kunnen uiten." Bovendien benadrukt Zeldenrust dat het van belang is dat leerlingen tolerant zijn jegens elkaar. Dit toont zich in de woordkeus "verdraagzaamheid voor elkaar." Alles bij elkaar genomen getuigt dit van een liberale oriëntatie.

Ad d. Omgaan met contingentie-ervaringen

Er is sprake van een liberale visie, bij het leren omgaan met contingentie-ervaringen, als er wordt uitgegaan van een onbepaalde visie op "het goede leven." Wij menen dat dit het geval is bij docent Zech. Ze vindt het belangrijk om aandacht te besteden aan contingentie-ervaringen van kinderen. Ze zegt: "...ik denk dat de dood zo'n impact heeft op het leven van een kind...als ik op wat voor manier [dan ook] ... de pijn wat kan verzachten... Ik denk dat ik daar absoluut als leerkracht mijn best voor moet doen. Ik kan niet zeggen: "Jammer dat je oma overleden is, nu gaan we rekenen."

In onze ogen erkent Zech contingentie door te zeggen dat "de dood zo'n impact heeft op het leven van een kind." Dit wil zeggen dat ze toelaat dat kinderen onverwachte gebeurtenissen kunnen overkomen, zonder dat ze dit kan voorkomen of verhinderen (zie paragraaf 2.2.5). Maar ze reikt de kinderen geen bepaalde visie op 'het goede leven' aan. Ze verwijst niet naar verhalen, symbolen, rituelen, interpretatiemodellen, et cetera uit de katholieke traditie, die mensen gebruiken bij het omgaan met het verlies van een dierbare. Dit wil zeggen dat ze in onze ogen in elk geval niet handelt vanuit een communitaristische oriëntatie. We vinden daarvoor ook ondersteuning in haar uitspraak over de religieuze vorming van haar leerlingen. Zech zegt: "Geloof waarin je wilt geloven er zijn zoveel verschillende manieren." We herkennen hierin de liberale gedachte dat personen zelf de inhoud van 'het goede leven' moeten bepalen en niet de gemeenschap waartoe ze behoren.

Ad e. Contra-indicatie

Vervolgens geven we een voorbeeld van een contra-indicatie. Zeegers streeft het levensdoel ‘zelfontwikkeling’ na en beschouwt zichzelf als niet-katholiek. Ze is van mening dat ze beperkt is in haar mogelijkheden om een katholieke levensvisie over te dragen op haar leerlingen. Ze kan zich voorstellen dat dit voor de leiding van de school waarvoor ze werkt, reden kan zijn om haar over te plaatsen. In haar woorden: “We krijgen steeds meer katholieke kinderen op school...die gaan naar de kerk en doen hun communie. Ook al verdiep ik me daarin, doordat ik die levensopvatting niet heb, kan ik nooit meegeven wat ik denk dat een katholieke school...mee zou kunnen geven... Als tegen mij ooit wordt gezegd: “Jij kunt niet meer blijven op deze school omdat je niet-katholiek bent”, dan zou ik daar absoluut mee akkoord gaan.”

Uit de uitspraak van deze leraar komt naar voren dat ze bij de religieuze vorming denkt vanuit een communitaristische oriëntatie (zie paragraaf 2.2.6). Dit wil zeggen dat opvoeding en onderwijs zijn gericht op de aanpassing van het kind aan de waarden van de eigen gemeenschap, in dit geval de katholieke. In haar ogen is een katholieke school: een school van, voor en door katholieken waar leerlingen worden gesocialiseerd in het katholieke geloof. Dit leiden we af uit het volgende woordgebruik: “katholieke kinderen op school”, “gaan naar de kerk en doen hun communie” en “ik kan nooit meegeven wat ik denk dat een katholieke school mee zou kunnen geven.”

Leraren met A-gerichtheid

We starten met de leraren die exclusief handelen vanuit een communitaristische oriëntatie. In de ogen van deze leraren is heteronomie het einddoel van de persoonsvorming. Dit betekent dat kinderen zich een bepaalde visie op ‘het goede leven’ eigen maken. Daarnaast leren ze om verantwoordelijkheid te dragen voor het bonum commune. Achtereenvolgens bespreken we (a) de morele, (b) de religieuze en (c) de sociaal-emotionele vorming van leerlingen en (d) het leren omgaan met contingentie-ervaringen (zie paragraaf 2.2.6). We sluiten af met de behandeling van (e) enkele contra-indicaties.

Ad a. Morele vorming

Een leerkracht, Adams, met het levensdoel ‘zorgen voor anderen’ vindt het belangrijk om te werken aan de morele ontwikkeling van haar leerlingen. Ze zegt: “Ik ben natuurlijk ook bezig met andere dingen in de klas...Dat je voor elkaar zorgt, oog hebt voor elkaar...dat moet ik zien over te brengen aan mijn klas...we kunnen elkaar helpen bij nood...eigenlijk is het de basis.” Uit de woorden “dat moet ik zien over te brengen aan mijn klas” maken we op dat ze bij de morele vorming handelt vanuit het overdrachtsmodel dat hoort bij een communitaristische oriëntatie. In dit geval probeert ze de visie over te dragen dat mensen elkaar helpen, vooral onder moeilijke omstandigheden. Dit blijkt uit de woorden “voor elkaar zorgt”, “oog hebt voor elkaar” en “elkaar kunnen helpen in nood.”

Ad b. Religieuze vorming

Een leerkracht, Aalbers, met de levensdoelen ‘verbondenheid met anderen’ en ‘kinderen onderwijzen’, werkt op een dorpsschool. Ze meldt het volgende over het omgaan met andere religies: “Ik heb hier...niet zoveel buitenlandse kinderen in de klas...als ik met catechese bezig ben, kan ik vragen: “Hoe is het bij jullie?”...kan ik dingen erbij betrekken.” Hoewel ze voor de religieuze achtergrond van ‘buitenlandse kinderen’ aandacht heeft, handelt ze naar onze mening toch vanuit een open monoreligieuze oriëntatie. Om te beginnen maken we dit op uit het feit dat ze spreekt over “catechese.” Het doel van het vak catechese op een katholieke basisschool is kinderen inleiden in het katholieke geloof. Bovendien benadert ze andere religies vanuit een christelijk perspectief. Dit blijkt naar onze mening uit de volgende woordkeus: “als ik met catechese bezig ben...kan ik dingen [uit andere religies] erbij betrekken.” Alles bij elkaar geeft dit voldoende reden om aan te nemen dat ze handelt vanuit een communitaristische oriëntatie (zie paragraaf 2.2.6).

Ad c. Sociaal-emotionele vorming

Leraar Abcoude met de levensdoelen ‘zorgen voor anderen’ en ‘kinderen onderwijzen’ zegt over de sociaal-emotionele ontwikkeling het volgende: “...soms ben ik voor de helft van de tijd...bezig met opvoeden. Ben ik bezig met: hoe gaan we met elkaar om? Wat doen we wel, wat doen we niet? Hoe kunnen we problemen oplossen? Daar zit toch een heel groot deel van mijn tijd in. Wat kunnen we wel en niet tegen elkaar zeggen? Wat zeg je als je het ergens niet mee eens bent? Is het verstandig om meteen te

gaan vechten als je het ergens niet mee eens bent? Daar ben ik eigenlijk heel veel tijd aan kwijt. Om dat soort dingen bij kinderen uiteindelijk door te laten dringen.”

Daarnaast baseert Abcoude de sociaal-emotionele vorming van zijn leerlingen op de Bijbel. In zijn woorden: “de sociaal-emotionele ontwikkeling baseer ik op waarden of normen...voornamelijk uit de Bijbel.” Het komt er naar onze mening op neer dat deze leraar handelt vanuit een communitaristische oriëntatie omdat hij waarden en normen ontleent aan een autoriteit buiten hem, namelijk de Bijbel.

Ad d. Leren omgaan met contingentie-ervaringen

Een leerkracht, Arends, met de levensdoelen ‘zorgen voor anderen’ en ‘leven doorgeven’ vindt het belangrijk om een bepaalde visie op ‘het goede leven’ over te brengen op haar leerlingen. Ze verwoordt deze visie als volgt: “...volgens mij zou het goed zijn als we het op school voor elkaar krijgen dat...kinderen... het vanzelfsprekend vinden dat iedereen...net zo belangrijk is als hijzelf.” In haar visie op ‘het goede leven’ is het belangrijk dat mensen niet alleen op zichzelf gericht zijn, maar ook rekening houden met anderen. We maken dit op uit de woordkeus: “dat iedereen net zo belangrijk is als hijzelf.” Dit getuigt in onze ogen van een communitaristische oriëntatie, waarbij het draait om ‘het goede leven’ voor onszelf en de bekende en onbekende ander (zie paragraaf 2.2.6).

Voor de contingentie-ervaring van gepest worden, betekent dit volgens Arends dat het belangrijk is om aandacht te hebben voor zowel het slachtoffer als de dader. Ze zegt: “Ik bedoel, als ik een kind in de klas heb dat gepest wordt, dan probeer ik...voor dat kind...en ook voor de pester zelf...een oplossing te vinden.” Dat ze aandacht heeft voor het slachtoffer en de dader blijkt uit de woordkeus: “een kind...dat gepest wordt” en “voor de pester zelf.” Het komt er in onze ogen op neer dat ze aandacht heeft voor alle leden van de gemeenschap, in dit geval de klas.

Verder onderstreept Arends dat het van belang is dat leraren betrokken zijn op de gemeenschappen zoals de kerk en de sportvereniging. Ze zegt: “...betrokkenheid...daar streven we bij ons op school ook naar...De betrokkenheid is gewoon heel erg groot doordat er ook collega’s...in de kerk zitten... en bij sportverenigingen. Dat wat mensen samenbindt.”

Bovendien betreurt Arends dat jongere collega’s minder binding hebben met de katholieke geloofsgemeenschap. Daardoor kunnen zij

moeilijker de traditie van deze gemeenschap overdragen op hun leerlingen. In haar woorden: “Als ik aan het vak catechese denk...[gegeven] door de jongere collega’s...dat wordt moeilijker. Want die hebben de binding niet meer zo.” Dit alles geeft voldoende aanwijzingen om te veronderstellen dat deze leraar handelt vanuit een communitaristische oriëntatie.

Ad e. Contra-indicatie

We behandelen twee contra-indicaties. Het eerste voorbeeld betreft een leraar, Abbink, met het levensdoel ‘kinderen opvoeden’. Over de religieuze vorming zegt deze docent het volgende: “Ik vind dat iedereen moet kunnen doen wat hij wil, iedereen moet kunnen geloven wat hij wil. Maar ook...respecteren en van elkaar accepteren dat hij wat anders gelooft...dat moet gewoon kunnen.” In onze ogen handelt deze leerkracht vanuit een liberale oriëntatie omdat ze van mening is dat personen zelf bepalen wat ze geloven. Verder past het ook in een liberale oriëntatie dat mensen elkaars levensovertuiging respecteren. Dit alles blijkt uit de woorden: “iedereen moet kunnen geloven wat hij wil” en “respecteren...accepteren dat hij wat anders gelooft.”

Het tweede voorbeeld is van een leraar, Ageling, met de levensdoelen ‘kinderen onderwijzen’ en ‘verbondenheid met anderen’. Ze zegt: “... het samenleven van verschillende religies omdat ze moeten leren dat niet iedereen hetzelfde is.” In onze ogen komt in deze uitspraak naar voren dat deze leerkracht nastreeft dat kinderen zich bewust worden van hun eigen religieuze opvattingen en van de religieuze opvattingen van anderen. Dit leiden we af uit haar uitspraak “leren dat niet iedereen hetzelfde is.” Dit betekent dat ze kinderen niet wil inleiden in een bepaalde visie op ‘het goede leven’, maar hen wil leren omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit. Dit past bij een liberale oriëntatie waar respect voor diversiteit het einddoel van de religieuze vorming is (zie paragraaf 2.2.6).

Leraren met W-gerichtheid

We richten ons op de docenten met een W-gerichtheid die handelen vanuit een communitaristische oriëntatie. Voor deze leraren zijn zowel anderen als de eigen persoon het einddoel van het handelen. We starten met de docenten die exclusief handelen vanuit een W-gerichtheid. Respectievelijk bespreken we (a) de morele en (b) religieuze vorming (zie paragraaf 2.2.6). Daarna komt (c) een contra-indicatie aan bod.

Ad a. Morele vorming

Een kenmerk van de W-gerichtheid is dat leraren een bepaalde visie op 'het goede leven' overbrengen (zie paragraaf 2.2.6). Dit is in onze ogen het geval bij een leerkracht, Weeger, met het levensdoel 'liefde geven en ontvangen'. Weeger zegt: "Ik vind het gewoon fijn als ze later kunnen terugkijken op een zorgeloze basisschooltijd...dat ze een fijne tijd hebben, dat ze er met een goed gevoel op terug kunnen kijken. Zin hebben om naar school te komen en dat ze gewoon lekker in hun vel zitten, dat vind ik gewoon heel belangrijk. Ik vind het fijn om er voor kinderen te zijn. Ze gewoon bepaalde waarden mee te geven, van het leven, van de natuur, van alles om ons heen. Ik vind de warmte in een groep heel fijn, de waardering...dat wil ik gewoon zo graag overbrengen."

Uit de woorden "bepaalde waarden mee te geven" maken we op dat ze handelt vanuit het overdrachtsmodel dat hoort bij een communitaristische oriëntatie (zie paragraaf 2.2). Het is niet mogelijk om uit deze uitspraak op te maken wat ze precies bedoelt met waarden. In elk geval vindt ze het belangrijk dat mensen "lekker in hun vel zitten." Verder hebben deze waarden te maken met "het leven" en "de natuur." Dit alles duidt op een communitaristische oriëntatie.

Ad b. Religieuze vorming

Een leerkracht, Weeda, streeft het levensdoel "gelukkig maken en worden" na. Hij handelt vanuit een open monoreligieuze oriëntatie bij de religieuze vorming van zijn leerlingen (zie paragraaf 2.2.6). Op de eerste plaats benadrukt Weeda dat het belangrijk is, om samen met zijn collega's de katholieke traditie door te geven aan zijn leerlingen. Hij zegt: "We zijn een katholieke school...hoewel ik ook merk dat het weleens wat minder is bij mijn collega's...Ik had bijvoorbeeld afgelopen zaterdagavond een viering voor het sint-maartensfeest in de kerk...maar dan zie ik verder geen collega's...ik vind dat moeilijk...we moeten het toch met elkaar allemaal blijven overdragen."

De indruk zou kunnen ontstaan dat deze leraar de openheid voor andere religies afwijst. Immers, hij zegt dat het belangrijk is dat leerkrachten kinderen uitnodigen om zich te laten inleiden in de katholieke geloofsgemeenschap door bijvoorbeeld deel te nemen aan rituelen. Maar uit de volgende uitspraak blijkt dat hij wel degelijk een open houding heeft naar kinderen met een niet-christelijke achtergrond: "Ik denk dat het de taak van een katholieke school is, om gewoon...ruimte te geven aan de ander. Bij

ons op school geven we deze ruimte ook aan moslimkinderen, die zijn welkom op school.... We willen toch alle kinderen een stukje meegeven van het leven van Jezus en de verhalen.” Uit de woorden “een stukje meegeven van het leven van Jezus en de verhalen” maken we op dat hij moslims benadert vanuit het eigen katholieke perspectief. Dit is kenmerkend voor een open monoreligieuze oriëntatie op de religieuze vorming van leerlingen (zie paragraaf 2.2.6).

Ad c. Contra-indicatie

We geven een voorbeeld van een leraar met een W-gerichtheid die handelt vanuit een liberale oriëntatie. Weel streeft de levensdoelen ‘gelukkig maken en worden’ na en vindt het belangrijk om aandacht te besteden aan contingentie-ervaringen zoals een dierbare verliezen aan de dood en het scheiden van ouders. Ze motiveert haar keuze door te zeggen dat het ingrijpende gebeurtenissen zijn voor kinderen, die ze niet ongemerkt voorbij wil laten gaan. Weel zegt: “Als er iemand dood gaat, is dat natuurlijk verschrikkelijk. Dat heeft heel veel impact op een kind, op een groep en op een gezin...Ik merk toch ook wel bij kinderen dat een scheiding heel ingrijpend is. Ook al praten sommigen er niet zo over.” Ze verbindt de hiervoor genoemde contingentie-ervaringen van kinderen niet met een bepaalde visie op ‘het goede leven.’ Immers, ze verwijst niet naar verhalen, symbolen, rituelen, et cetera uit de christelijke traditie die kinderen kunnen ondersteunen in het omgaan met contingentie-ervaringen. Dat geeft voldoende reden om te veronderstellen dat ze handelt vanuit een liberale oriëntatie.

Leraren met ZA-gerichtheid

Tot slot komen de leraren met een ZA-gerichtheid aan bod. Onze verwachting dat deze leraren zouden handelen vanuit een ontwikkelingsgerichte oriëntatie, is niet uitgekomen. Het blijkt dat leraren met een ZA-gerichtheid handelen vanuit een liberale en/of communitaristische oriëntatie. We handelen de resultaten in twee stappen. In een eerste stap bespreken we de docenten die een liberale en communitaristische oriëntatie combineren. In een tweede stap richten we ons op leraren met een ZA-gerichtheid die exclusief handelen vanuit een liberale of een communitaristische oriëntatie.

Leraren die een liberale en communitaristische oriëntatie combineren

Van de leraren die een liberale en communitaristische oriëntatie combineren, bespreken we respectievelijk (a) de morele, (b) de religieuze en (c) de sociaal-emotionele vorming van leerlingen en (d) het leren omgaan met contingentie-ervaringen (paragraaf 2.2.6).

Ad a. Morele vorming

Op de eerste plaats bespreken we de morele vorming. Leraar Zaal doet de volgende uitspraak over de morele vorming van leerlingen: “Ik denk op het moment dat een kind de waarden en normen beheerst, die van hem gevraagd worden in zijn leefomgeving, het kind uiteindelijk zichzelf kan redden...en [zich] dus kan ontwikkelen.”

De liberale oriëntatie klinkt door in zijn opvatting dat het einddoel van de opvoeding autonomie en zelfontplooiing is. Dit blijkt uit de volgende woorden: “het kind zichzelf kan redden” en “kan ontwikkelen.”

De communitaristische oriëntatie komt naar voren in zijn uitspraak dat het de bedoeling is dat kinderen de waarden en normen van hun leefmilieu internaliseren. We leiden dit af uit de woordkeus: “waarden en normen beheerst” en “van hem gevraagd worden in zijn leefomgeving.”

Hoewel deze docent het woord ontwikkeling gebruikt, is er in onze ogen geen sprake van een ontwikkelingsgerichte oriëntatie. De reden hiervan is dat deze docent niet aangeeft dat een kind uiteindelijk zelf bepaalt of het de waarden en normen uit zijn omgeving wel of niet overneemt, zoals bij een ontwikkelingsgerichte benadering het geval is (zie paragraaf 2.2.6). Dit betekent dat deze leraar een liberale en een communitaristische oriëntatie combineert.

Ad b. Religieuze vorming

Op de tweede plaats behandelen we de religieuze vorming. Leerkracht Zaat, met de levensdoelen ‘gelukkig worden’ en ‘zorgen voor anderen’, handelt bij de religieuze vorming vanuit een communitaristische oriëntatie.

Om te beginnen blijkt uit haar woorden dat ze op haar school heeft te maken met een context van religieuze pluriformiteit. Ze zegt: “Ik zit hier met een afspiegeling van de wijk waarin niet alleen heel veel moslims zitten, maar ook veel Kaapverdianen...Antillianen en Surinamers die...heel sterk katholiek zijn en...heel bewust kiezen voor een katholieke school. En ik heb verder ook te maken met hindoeïstanen...dus eigenlijk zit alles wel een beetje door elkaar.”

Ondanks deze context van religieuze verscheidenheid houdt Zaat, naar onze mening, vast aan de gedachte dat een katholieke school een bepaalde visie op 'het goede leven' meegeeft aan leerlingen, ongeacht hun levensbeschouwelijke achtergrond. In haar woorden: "[we hebben]...een katholieke identiteit als school...[waardoor ik] in projecten toch het katholieke geloof...naar voren schuif." Dat ze als leerkracht van een katholieke basisschool een bepaalde visie "op 'het goede leven'" wil meegeven blijkt uit de woorden: "...katholieke identiteit als school..." en "het katholieke geloof...naar voren schuif."

Hoewel Zaat aangeeft bij de religieuze vorming te werken vanuit een bepaalde visie op 'het goede leven', is dit bij het leren omgaan met contingentie-ervaringen niet het geval. Als kinderen te maken krijgen met de dood van een dierbare vindt ze het belangrijk om rekening te houden met de gevoelens van deze kinderen. Zaat zegt: "...kinderen die geconfronteerd worden met de dood... dan moet ik toch rekening houden met de gevoelens van deze kinderen...Ik kan niet zeggen: je vader is overleden, kom op, hier is je rekenboek we gaan weer verder." Uit haar woorden blijkt dat ze geen verhalen, symbolen en rituelen uit de katholieke traditie aanreikt om de kinderen te ondersteunen bij het omgaan met hun rouwgevoelens. Dit wil in onze ogen zeggen dat ze vermoedelijk niet handelt vanuit een communitaristische oriëntatie. Of het om een liberale oriëntatie gaat kunnen we uit haar woorden niet opmaken.

Uit het voorafgaande blijkt volgens ons dat deze leraar waarschijnlijk een communitaristische oriëntatie (religieuze vorming) en een liberale oriëntatie (leren omgaan met contingentie) combineert.

Ad c. Sociaal-emotionele vorming

Op de derde plaats staan we stil bij de sociaal-emotionele vorming van leerlingen. Leraar Zaaijer meldt hier het volgende over: "...de sociaal-emotionele ontwikkeling heeft te maken met zelfvertrouwen. Het weerbaar maken, het bewerkstelligen van wie en wat jij bent. Een basis neerzetten...in het verlengde daarvan ligt ook de verantwoordelijkheid naar een ander...Als jij niet pijn gedaan wilt worden, mag je dat ook bij een ander niet doen."

De liberale oriëntatie komt naar voren uit de nadruk die Zaaijer legt op het ontwikkelen van autonomie bij zijn leerlingen. Om te beginnen is het belangrijk dat leerlingen leren om voor zichzelf op te komen. Dit blijkt uit de woordkeus "zelfvertrouwen" en "weerbaar maken."

Vervolgens zien we de communitaristische oriëntatie terug in het feit dat Zaaijer een bepaalde visie op ‘het goede leven’ verwoordt. Dit leiden we af uit de woorden “Als jij niet pijn gedaan wilt worden, mag je dat ook bij een ander niet doen.” Deze visie staat bekend als ‘de gouden regel’ en hoort volgens Ricoeur (2005, p. 265) tot een communitaristische oriëntatie die wordt verwoord in teksten uit de joodse en christelijke traditie. Voorbeelden zijn: “Heb je naaste lief als jezelf.” (Leviticus 19,18), “Behandel anderen zoals je wilt dat ze jullie behandelen.” (Lucas 6, 31) en “Heb uw naaste lief als uzelf.” (Mattheüs 22,39). In deze regel komt het communitaristische principe tot uitdrukking dat het gaat om ‘het goede leven’ voor zowel mezelf als de ander, aldus Ricoeur.

Ad d. Omgaan met contingentie-ervaringen

Op de vierde plaats komt het leren omgaan met contingentie-ervaringen aan bod. Docent Zaalberg, met de levensdoelen ‘zelfontwikkeling’ en ‘kinderen onderwijzen’, zegt het volgende over zijn pedagogische handelings-oriëntatie: “...een goede rekenles geven, goed uitleggen hoe de breuken in elkaar zitten.... Proberen dat zoveel mogelijk kinderen het kunnen begrijpen. Aardrijkskunde, geschiedenis, alle vakken die ik geef, om de kinderen stapjes omhoog te brengen...Maar ook belangrijk... Omgaan met elkaar, omgaan met de hele groep. Als het niet goed gaat met dingen, probeer dat uit te praten. Goede sfeer in mijn klas kweken.”

De liberale oriëntatie is in dit geval verbonden met het overdragen van vakinhoudelijk kennis. Dit maken we op uit woorden zoals: “rekenles”, “zoveel mogelijk kinderen het kunnen begrijpen”, “alle vakken die ik geef” en “kinderen stapjes omhoog te brengen.” Dit past bij een liberale onderwijsvisie waarbij het accent ligt op zelfontplooiing en het ontwikkelen van autonomie.

De communitaristische oriëntatie is bij Zaalberg verbonden met zich inzetten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van zijn leerlingen. Dit leiden we af uit woorden zoals “omgaan met elkaar”, en “goede sfeer in mijn klas.” Vervolgens zegt Zaalberg dit bijvoorbeeld te doen door veel aandacht te besteden aan een leerling van wie de moeder borstkanker heeft. Deze leerling heeft duidelijk een contingentie-ervaring. Zaalberg zegt: “...de moeder vertelde ...dat ze borstkanker had...Met haar zoon...sprak ik af...als hij wilde dan zou hij erover vertellen. Hij vertelde heel veel...vond [ik] belangrijk...dat ook de kinderen wisten wat hij maakte. De klas stuurde een kaart, haalde geld op en gaf bloemen aan de

moeder.” We herkennen, in deze uitspraak van Zaalberg, het communitaristische idee dat de leden van een gemeenschap elkaar steunen onder moeilijke omstandigheden.

Leraren die exclusief handelen vanuit een liberale of communitaristische oriëntatie

In een tweede stap richten we ons op leraren met een ZA-gerichtheid die exclusief handelen vanuit een liberale of een communitaristische oriëntatie (zie paragraaf 2.2.6). We behandelen van hen (e) de morele vorming en (f) het leren omgaan met contingentie-ervaringen.

Ad e. Morele vorming

Het eerste voorbeeld is van een leraar, Zandbergen, die bij de morele vorming exclusief handelt vanuit een liberale oriëntatie. Zandbergen zegt: “...heel veel waarden en normen...vind ik...bijna een soort keurslijf...waaraan mensen... beoordeeld worden. Hoe [ze]...daarin willen passen. En dan vind ik het juist heel kortzichtig en weinig respectvol...geen openheid naar iets dat anders is.... En waarden en normen, dat heeft ook heel erg te maken met wat er...afgesproken is. En daar verzet ik me nogal gauw tegen.”

Naar onze mening heeft Zandbergen kritiek op het overdrachtsmodel dat hoort bij een communitaristisch oriëntatie (zie paragraaf 2.2.6). Uitgangspunt van deze aanpak is, dat leerlingen zich de waarden van een groep persoonlijk eigen moeten maken en de wil moeten hebben om deze in praktijk te brengen. Dit blijkt in onze ogen uit een woordkeus zoals “beoordeeld worden”, “een soort keurslijf”, “geen openheid naar iets anders”, “wat er is afgesproken” en “daar verzet ik me nogal gauw tegen.” Impliciet zegt ze naar onze mening dat leerlingen zelf moeten bepalen welke waarden voor hen van belang zijn. Dit hoort zoals gezegd bij een liberale oriëntatie (zie paragraaf 2.2.6).

Ad f. Leren omgaan met contingentie-ervaringen

Het tweede voorbeeld is van een leraar, Zantman, die bij het leren omgaan met contingentie-ervaringen exclusief handelt vanuit een communitaristische oriëntatie. Ze streeft de levensdoelen ‘gelukkig worden’ en ‘zorgen voor anderen’ na. Onlangs maakte de vader van een leerling uit haar klas zelf een einde aan zijn leven. Ze probeert om haar leerlingen te helpen bij het omgaan met contingentie-ervaringen door praktijken uit de katholieke traditie aan reiken, in dit geval bidden ‘s avonds voor het slapengaan. Ze leert kinderen, dat ze een Hogere Macht om steun kunnen vragen, als ze angstig zijn. Zantman meldt dat ze het volgende tegen haar leerlingen heeft gezegd: “Vraag maar of mama of papa even meegaat en dat jullie samen een gebedje bidden voor de kinderen, maar ook voor de papa. Dat wij niet meer voor hem kunnen zorgen, en dat we vragen aan onze Lieve Heer om voor hem te zorgen. En dat ze dus gerust kunnen gaan slapen...”

6.1.3 Conclusies

We behandelden de samenhang tussen de handelingsgerichtheid van uiteindelijke levensdoelen en de pedagogische handelingsoriëntatie. Er komt geen eenduidig beeld naar voren uit de uitspraken van leraren die meewerkten aan het onderzoek.

We herhalen kort de resultaten. Bij leraren met een Z- en A-gerichtheid vinden we ondersteuning in uitspraken van hen over de morele, religieuze en sociaal-emotionele vorming en het leren omgaan met contingentie-ervaringen. Daarnaast vinden we bij deze docenten contra-indicaties in hun uitspraken over de religieuze vorming (zie leraren met een Z- en A-gerichtheid, paragraaf 6.1.2). Verder vinden we bij leraren met een W-gerichtheid ondersteuning voor de samenhang tussen handelingsgerichtheid en pedagogische handelingsoriëntatie in uitspraken over de morele en de religieuze vorming. Terwijl we een contra-indicatie aantreffen bij het leren omgaan met contingentie-ervaringen (zie leraren met een W-gerichtheid, paragraaf 6.1.2). Leraren met een ZA-gerichtheid voldoen totaal niet aan onze verwachtingen. Zij handelen niet vanuit een ontwikkelingsgerichte oriëntatie, maar vanuit een liberale en/of communitaristische oriëntatie (zie leraren met een ZA-gerichtheid, paragraaf 6.1.2).

Dit alles rechtvaardigt de conclusie dat deze samenhang vloeiend is. Meer specifiek: het is niet vanzelfsprekend dat een Z-gerichtheid is verbonden met een liberale oriëntatie, dat de A- en W-gerichtheid samenhangen met

een communitaristische oriëntatie en de ZA-gerichtheid met een ontwikkelingsgerichte oriëntatie (zie paragrafen 2.3.2 en 2.4).

De vraag komt op welke verklaring er is voor deze gedeeltelijke samenhang? Wij denken dat de verklaring gezocht moet worden in de wijze waarop leraren in de laatmoderne tijd hun identiteit vormen. Kortgezegd is de identiteitsvorming een voortdurend en persoonlijk constructieproces. Dit heeft tot gevolg dat er niet alleen een grote diversiteit in identiteiten ontstaat, maar er ook combinaties van elementen zijn die niet voor hand liggen. Om deze reden spreken, zoals gezegd, De Hart en Dekker (2006, pp. 156-157) over 'zoekreligiositeit' en Keupp (2008, p. 10) over een 'patchworkidentiteit' (zie paragraaf 5.4.3).

Deze aspecten zien we ook terug bij de samenhang tussen handelingsgerichtheid en de intentionaliteit van het pedagogisch handelen. Gedeeltelijk kunnen we deze samenhang nog verklaren vanuit coördinaten zoals liberalisme en communitarisme. Maar we hebben ook aanwijzingen dat deze coördinaten voor de samenhang in de laatmoderne tijd zijn gedeconstrueerd (Keupp, 2008, p. 30).

Bauman (2013, p. 15) spreekt in dit verband van de overgang van de 'vaste fase' naar de 'vloeibare fase' van de moderniteit. Hij bedoelt daarmee dat in de laatmoderne tijd tradities en sociale vormen die de individuele keuzes beperken zijn verdwenen of verzwakt. Dit maakt het voor individuen mogelijk om keuzes te maken en elementen te combineren die tot voor kort ondenkbaar waren. Het resultaat hiervan is dat bij de pedagogische handelingsoriëntatie elementen worden gecombineerd die, gezien vanuit tradities zoals het liberalisme en communitarisme, tegenstrijdig zijn. Maar gezien, vanuit het perspectief van het individu, mogelijk zijn door het fluïde worden van tradities en sociale vormen.

6.2 De verbinding van levensdoelen en de persoonsvorming

In deze paragraaf beantwoorden wij de veertiende en laatste deelvraag: *In hoeverre is de zingeving aan gebeurtenissen, op grond van de verankerde ultieme levensdoelen, door leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs verbonden met componenten van de waardenvorming, te weten de morele, de religieuze en de sociaal-emotionele vorming en het leren omgaan met contingentie-ervaringen?*

In deze paragraaf richten we ons op uitspraken van docenten over de wijze waarop ze invulling geven aan de waardenvorming van leerlingen als onderdeel van de persoonsvorming van hun leerlingen. We beperken ons tot uitspraken van leraren over de sociaal-emotionele vorming omdat deze in ruime mate aanwezig zijn in het onderzoeksmateriaal. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in de laatmoderne tijd het leven een project is geworden (Fritzen & Gärtner, 2014, pp. 64-66). Hiermee wordt bedoeld dat de levensloop van mensen steeds minder volgens vaste standaarden verloopt. Er is een groeiend aantal mogelijkheden om de eigen levensloop gestalte te geven. We geven een voorbeeld. Vroeger leefden heterostellen alleen getrouwd samen, maar tegenwoordig zijn er verschillende leefvormen zoals een latrelatie, ongehuwd samenwonen, geregistreerd partnerschap en het huwelijk. Wij vermoeden dat docenten bij de persoonsvorming de nadruk leggen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen omdat ze van mening zijn dat ze hun leerlingen hiermee het beste voorbereiden op het functioneren in de laatmoderne samenleving. Daarover meer in paragraaf 6.2.3

We roepen bij de lezer in herinnering dat de sociaal-emotionele vorming drie modaliteiten heeft (Ten Dam & Volman, 2007). De eerste is het eigen sociaal-emotionele functioneren (intrapersoonlijke ontwikkeling). Het gaat om zaken als zelfkennis, verantwoordelijkheid nemen voor het eigen gedrag, omgaan met eigen emoties en zelfdiscipline. De tweede is het eigen sociale functioneren (interpersoonlijke ontwikkeling). Het draait om inzicht in het gedrag van anderen, verantwoordelijkheid nemen voor relaties met anderen, communiceren met anderen en zich kunnen verplaatsen in anderen. De derde is het eigen maatschappelijke functioneren (maatschappelijke ontwikkeling), die wij buiten beschouwing laten omdat wij ons beperken tot de persoonsvorming van leerlingen (zie paragraaf 2.2.6).

De opbouw van deze paragraaf is als volgt. We beginnen met een behandeling van onze verwachtingen (paragraaf 6.2.1). Vervolgens komen de resultaten aan bod waarbij we gebruik maken van uitspraken van leraren (paragraaf 6.2.2). Tot slot presenteren we de conclusies (paragraaf 6.2.3).

6.2.1 Verwachtingen

In paragraaf 6.1.3 kwam naar voren dat de samenhang tussen de handelingsgerichtheid van ultieme levensdoelen en de pedagogische handelingsoriëntatie beperkt en niet vanzelfsprekend is bij de leraren die meewerkten aan het onderzoek (zie paragraaf 6.1.3). Onze verwachting is dat we de samenhang tussen handelingsgerichtheid en pedagogische handelingsoriëntatie gedeeltelijk kunnen verklaren vanuit een liberale en een communitaristische oriëntatie. Dit betekent dat we er rekening mee houden dat er docenten zijn die niet voldoen aan de onderstaande verwachtingen.

Wij verwachten dat leraren met een Z-gerichtheid bij de intrapersoonlijke vorming het accent leggen op het ontwikkelen van autonomie omdat ze zelfgerichte levensdoelen nastreven zoals ‘gelukkig worden’ en ‘zelfontwikkeling’ (zie paragraaf 4.2.2).

Verder verwachten we dat leraren met een A- en W-gerichtheid minder aandacht hebben voor de intrapersoonlijke en meer voor de interpersoonlijke vorming. De reden hiervan is dat in hun ogen het accent vooral dient te liggen op het leren functioneren binnen groepen zoals de klas en de school (zie paragraaf 2.2.6).

Tot slot verwachten we dat leraren met een ZA-gerichtheid aandacht hebben voor de intra- of interpersoonlijke vorming. We hebben gezien in paragraaf 6.1.2 dat deze docenten niet handelen vanuit een ontwikkelingsgerichte benadering zoals te verwachten viel (zie paragraaf 2.2.6), maar vanuit een liberale en/of een communitaristische oriëntatie.

6.2.2 Resultaten

Achtereenvolgens bespreken we leraren met Z-, A-, W- en een ZA-gerichtheid. Dit gebeurt door het geven van enkele voorbeelden die kenmerkend zijn voor docenten met de hiervoor genoemde handelingsgerichtheden.

Leraren met Z-gerichtheid

We richten ons op leraren met de levensdoelen ‘gelukkig worden’ en ‘zelfontwikkeling’ omdat het de belangrijkste levensdoelen van leraren met een Z-gerichtheid zijn (zie paragraaf 4.2.2). Wij veronderstellen dat deze do-

centen handelen vanuit een liberale oriëntatie (zie paragraaf 2.3.2). Kenmerkend voor deze oriëntatie is dat autonomie en/of het leren omgaan met diversiteit als het einddoel van het pedagogisch handelen wordt gezien (zie paragraaf 2.2.6) is. We bespreken vier voorbeelden die kenmerkend zijn voor docenten met een Z-gerichtheid.

Eerste voorbeeld

In het eerste voorbeeld streeft een leraar, Zeilstra, het levensdoel ‘gelukkig worden’ na. Hij verbindt het leren maken van keuzes met de zelfontplooiing van zijn leerlingen. In zijn ogen is het belangrijk dat leerlingen keuzes leren maken, door te ontdekken welke talenten ze het beste kunnen ontplooiën.

Zeilstra geeft daarvan het volgende voorbeeld: “Een paar jaar geleden kwam er een meisje in groep acht en ze maakte zich al vanaf het begin heel erg zorgen over het middelbaar onderwijs waar ze naar toe moest. Ze zei van zichzelf dat ze niet goed was in rekenen en taal... Maar ik was er al vrij snel achter dat ze echt een hele creatieve denker was... Ze had bij toneel, tekenen, handvaardigheid... een niveau dat had ik eigenlijk nog nooit meegemaakt. Maar ze hield zich altijd voor dat dat wel leuk en aardig was, maar dat ze daar verder niks aan had, want het ging om rekenen, taal, aardrijkskunde, biologie, de dingen waar ze niet zo goed in was... Uiteindelijk is ze met veel hangen en wurgen op een school terechtgekomen die bij haar past... de ontwikkeling die zij door heeft gemaakt... is gewoon magistraal. Ze werkt nu voor een reclamebureau. Doet waar ze eigenlijk altijd goed in is geweest. Maar ze kan nog steeds geen fatsoenlijke brief schrijven.” Uit het voorbeeld blijkt dat de leerling in kwestie gelukkig is geworden door haar talent te ontwikkelen, in dit geval “creatief denken.”

Om kort te gaan, Zeilstra legt het accent op de intrapersonlijke ontwikkeling omdat deze leerling zo leert om keuzes te maken die passen bij haar aanleg.

Tweede voorbeeld

Een tweede voorbeeld is van een leraar, Zeegers, met het levensdoel ‘zelfontwikkeling’. Ze vindt het belangrijk, net als Zeilstra in het eerste voorbeeld, dat kinderen leren om keuzes te maken door te ontdekken waarvoor ze belangstelling hebben. Dit past zoals hierboven gezegd bij een liberale

oriëntatie waar het zelf leren maken van keuzes onderdeel is van het ontwikkelen van persoonlijke autonomie (zie paragraaf 2.2.6). Ze zegt: "...een heleboel kinderen weten hun interesses misschien niet altijd...dat ik kinderen kan motiveren...zich te verwonderen, dingen af te kunnen vragen of ... geïnteresseerd te kunnen zijn." Als leerlingen weten waar hun interesse naar uitgaat, kan dit voor hen een motief zijn om te werken aan hun zelfontwikkeling. Tevens hoopt ze op deze manier haar leerlingen intrinsiek te motiveren om te werken aan hun zelfontplooiing. Dit alles blijkt naar onze mening uit woorden zoals "interesses" en "dat ik kinderen kan motiveren."

Derde voorbeeld

Een derde voorbeeld is van een leerkracht, Zeelenberg, met het levendoel 'gelukkig worden'. Ze meldt het volgende: "Ik wil dat de kinderen ook blij en gelukkig zijn...lekker in hun vel zitten...dat ze trots kunnen zijn op zichzelf, leren doorzetten." Uit uitspraken zoals "blij en gelukkig zijn", "lekker in hun vel zitten" leiden we af dat het gaat om een leraar met een Z-gerichtheid die het persoonlijke welzijn van haar leerlingen belangrijk vindt. Ze verbindt haar persoonlijke streven om gelukkig te worden met zorg voor het geluk en welzijn van haar leerlingen. Dit maken we op uit het woordje 'ook' in de volgende uitspraak: "Ik wil dat kinderen ook blij en gelukkig zijn." Bovendien wil ze een positief zelfbeeld ontwikkelen bij leerlingen om ervoor te zorgen dat zij goed functioneren. Dit maken we op uit de woordkeus "...trots kunnen zijn op zichzelf, leren doorzetten."

Vierde voorbeeld

Een vierde en laatste voorbeeld betreft een leraar, Zegeling, die werkt met zorgleerlingen. Zij streeft het levensdoel 'gelukkig worden' na. In haar ogen is het startpunt van onderwijzen ervoor zorgen dat een leerling zich prettig voelt, omdat het voordeligm is voor het leerproces. In haar woorden: "...ik werk met zorgkinderen...de basis moet gewoon goed zijn...een kind dat heel erg in de knel zit door allerlei dingen presteert niet op school... Als ik daar de rust en tijd voor neem omdat elk kind uniek is, en dan praat ik vooral over zorgleerlingen, dan zijn er altijd wegen waardoor een kind toch kan groeien en dat stemt hoopvol. Dus ik vind het een basisvoorwaarde."

Wat in het oog springt is dat deze vier docenten geen uitspraken doen over de interpersoonlijke ontwikkeling. Ze leggen de nadruk op de intrapersoonlijke ontwikkeling. Dit is conform onze verwachtingen.

In de eerste twee voorbeelden accentueren docenten dat het belangrijk is dat leerlingen leren om keuzes te maken die bij hen passen. We herkennen hierin het liberale ideaal dat mensen uiteindelijk zelf bepalen hoe ze hun leven inrichten (zie paragraaf 2.2.6).

Verder blijkt bij de laatste twee voorbeelden dat het eigen streven naar 'gelukkig worden' wordt gekoppeld aan zorg voor het persoonlijke welzijn van leerlingen. In de ogen van deze docenten is het welbevinden van leerlingen een voorwaarde voor de ontwikkeling van kinderen. Als kinderen goed in hun vel zitten komen ze makkelijker tot leren en kunnen ze zelfvertrouwen ontwikkelen. Hierover meer bij de conclusies in paragraaf 6.2.3.

Leraren met A-gerichtheid

Voorname levensdoelen van leraren met een A-gerichtheid zijn 'zorgen voor anderen' en 'verbondenheid met anderen' (zie paragraaf 4.2.2). Het zijn levensdoelen die zijn verbonden met een communitaristische oriëntatie waarin mensen zorg dragen voor elkaar (zie paragraaf 2.3.2). Tegen deze achtergrond gezien, wekt het geen verbazing dat deze leraren veel aandacht besteden aan de interpersoonlijke ontwikkeling van hun leerlingen. Aan de hand van twee voorbeelden lichten we het een en ander toe.

Eerste voorbeeld

Een eerste voorbeeld is van een leerkracht, Abspoel, met de levensdoelen 'zorgen voor anderen' en 'verbondenheid met anderen'. Ze vertelt dat haar levensdoelen zijn verbonden met haar voorkeur om les te geven aan leerlingen in een achterstandssituatie. Ze zegt: "...ik heb echt voor deze school gekozen omdat het kinderen zijn uit een achterstandswijk.... die het thuis slecht hebben. Er zijn ook veel arme kinderen bij die gewoon niets hebben, geen speelgoed en kleding... Ook heel veel kinderen die de juiste aandacht missen van hun ouders... emotioneel veel tekort komen."

Op het moment dat het interview wordt afgenomen, werkt Abspoel met kleuters en probeert om hen bij te brengen hoe ze op een positieve manier aandacht kunnen vragen. In haar woorden: "Ik ben als leerkracht niet zozeer degene die ze wat bijbrengt aan leerstof...het ligt veel meer op het

pedagogische vlak...de kinderen zijn vaak heel erg op zoek naar aandacht. Dat vragen ze vaak op een negatieve manier. Dus dat buig ik dan om naar een positieve manier.”

Wij menen dat deze leerkracht het accent legt op de interpersoonlijke ontwikkeling van leerlingen omdat ze hen kennis wil bijbrengen van sociale regels. In dit geval hoe ze op een positieve manier om aandacht kunnen vragen. Dit blijkt in onze ogen uit uitspraken zoals “...het ligt veel meer op het pedagogische vlak...” en “...dat buig ik om naar een positieve manier.”

Tweede voorbeeld

Een tweede voorbeeld betreft een leraar, Agerbeek, die het levensdoel ‘verbondenheid met anderen’ nastreeft. In haar ogen zijn de interpersoonlijke en cognitieve ontwikkeling onlosmakelijk met elkaar verbonden. Ze zegt: “Ik vind het gewoon heel erg belangrijk dat kinderen ook aansluiting vinden bij elkaar en ik hoop ook bij mij...want ik denk gewoon als een kind aansluiting heeft... [het] pas echt kan leren.”

Uit de woorden “aansluiting vinden bij elkaar...en ook bij mij” en “als een kind aansluiting heeft” maken we op dat het vooral gaat om de onderlinge verhoudingen in de klas. Dit is zoals gezegd een aspect van de interpersoonlijke ontwikkeling (zie introductie, paragraaf 6.2). Verder blijkt uit de volgende woordkeus dat de interpersoonlijke ontwikkeling voorwaardelijk is voor de ontwikkeling: “want ik denk gewoon als een kind aansluiting heeft... [het] pas echt kan leren.”

We hebben dus de indruk dat leraren met een A-gerichtheid zich op grond van hun levensdoelen meer richten op de interpersoonlijke vorming van hun leerlingen dan leraren met Z-gerichtheid (zie hierboven). Abspoel en Agerbeek besteden veel aandacht aan de onderlinge omgang van hun leerlingen, wat tot gevolg heeft dat deze zich prettig voelen in de groep. Bovendien zegt Agerbeek dat de interpersoonlijke en de cognitieve ontwikkeling met elkaar zijn verbonden. Volgens haar komen kinderen makkelijker tot leren, als ze zich thuis voelen in de groep. Op deze uitspraak van Agerbeek gaan we bij de conclusies uitvoeriger in (zie paragraaf 6.2.3).

Leraren met W-gerichtheid

Voor leraren met een W-gerichtheid zijn zowel andere personen als de eigen persoon het einddoel van het handelen. ‘Gelukkig maken en worden’ en ‘elkaar steunen’ blijken belangrijke op wederkerigheid gerichte levensdoelen (zie paragraaf 4.2.1). Leraren met deze levensdoelen proberen op hun leerlingen over te dragen dat ze niet alleen verantwoordelijk zijn voor hun eigen welzijn, maar ook voor het welbevinden van hun medeleerlingen. We herkennen hierin het communitaristische streven dat mensen niet alleen zorgen voor hun eigen welzijn, maar ook voor het welzijn van de leden van een gemeenschap waartoe zij behoren (zie paragraaf 2.2.6). Dit betekent dat ze veel aandacht besteden aan de interpersoonlijke ontwikkeling. We geven drie voorbeelden om het een en ander toe te lichten.

Eerste voorbeeld

Een eerste voorbeeld is van een leraar, Weekers, met het levensdoel ‘gelukkig maken en worden’. Bij de interpersoonlijke vorming benadrukt ze het belang van wederkerigheid. Dit komt naar voren in de volgende uitspraak: “...dat ze goed met elkaar omgaan. Dat vind ik heel belangrijk. Dat ze elkaar respecteren, lief zijn voor elkaar... gewoon...vrienden zijn van elkaar en samen spelen.” Uit de woordkeus “goed met elkaar omgaan”, “elkaar respecteren”, “lief zijn voor elkaar” en “vrienden zijn van elkaar” blijkt naar onze mening dat de nadruk ligt op wederkerigheid.

Tweede voorbeeld

Een tweede voorbeeld is van een leraar, Werkers, met het levensdoel ‘elkaar steunen’. De volgende instructie geeft ze bij het opruimen: “Als je klaar bent met opruimen ga je niet zitten...kijk even rond of je iemand anders nog kunt helpen.” De instructie is dus zowel zelfgericht (“Als je klaar bent...”) als andergericht (“...of je nog iemand anders kunt helpen.”). Ook in dit geval ligt het accent bij de interpersoonlijke vorming op wederkerigheid.

Derde voorbeeld

Een derde en laatste voorbeeld is van een leraar, Werf, met hetzelfde levensdoel als de zojuist besproken docent. Hij geeft te kennen veel aandacht te besteden aan de onderlinge omgang van zijn leerlingen. In zijn woorden: “...prettig en fijn omgaan met elkaar...is iets wat ik wil meegeven. Dat

zijn voor mijn gevoel de belangrijke dingen in het leven.” Uit de uitspraken “omgaan met elkaar” en “de belangrijke dingen in het leven” maken we op dat voor deze leraar het leren dragen van verantwoordelijkheid voor elkaars welbevinden een belangrijk vormingsdoel is.

We hebben dus aanwijzingen dat leraren met een W-gerichtheid zich vooral richten op een interpersoonlijke vorming en wederkerigheid accentueren. Dit betekent dat ze kinderen leren om verantwoordelijkheid te dragen voor elkaars welbevinden.

Leraren met ZA-gerichtheid

We bespreken de leraren met de combinatie van zelfgerichte en anderge-richte levensdoelen (ZA-gerichtheid) (zie paragraaf 4.2.1). Deze leraren willen zich inzetten voor de sociaal-emotionele vorming van hun leerlingen en benadrukken de intrapersonlijke of interpersoonlijke vorming. We geven twee voorbeelden om dit te verduidelijken.

Eerste voorbeeld

Een eerste voorbeeld is van een leraar, Zandvliet, die de intrapersonlijke vorming benadrukt. Ze streeft de levensdoelen ‘autonomie’ en ‘zorgen voor anderen’ na. Ze besteedt aandacht aan de ontwikkeling van autonomie van haar leerlingen. In haar woorden: “Wat ik heel belangrijk vind, is kinderen zelfstandigheid bijbrengen...Ze hulp geven waar ze het nodig hebben, maar ze het niet uit handen nemen...[want] zij zijn straks ook verantwoordelijk voor hun eigen leven.”

Zandvliet benadrukt naar onze mening de intrapersonlijke ontwikkeling omdat ze leerlingen wil leren om verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen handelingen. Dit leiden we af uit de woordkeus “zelfstandigheid bijbrengen”, “niet uit handen nemen” en “verantwoordelijk voor hun eigen leven.” In deze uitspraken herkennen we het liberale streven naar persoonlijke autonomie (zie paragraaf 2.2.6). Over de interpersoonlijke ontwikkeling doet Zandvliet geen uitspraken.

Tweede voorbeeld

Een tweede voorbeeld is van een leraar, Zandhuis, met de combinatie van de levensdoelen ‘genieten van het leven’ en ‘zorgen voor anderen’. Hij accentueert de interpersoonlijke ontwikkeling. In zijn woorden: “De sfeer in de klas vind ik enorm belangrijk. Dat kinderen zichzelf kunnen zijn,

elkaar respecteren en accepteren vind ik heel erg belangrijk. Het staat bij mij op nummer een en het cognitieve komt daarna wel.”

Om te beginnen lijkt Zandhuis te zeggen dat hij de interpersoonlijke vorming van leerlingen belangrijker vindt dan het overdragen van vakinhoudelijke kennis. Dit leiden we af uit de woorden: “Het staat bij mij op nummer een en het cognitieve komt daarna wel.”

Verder krijgen we de indruk dat hij de interpersoonlijke ontwikkeling benadrukt om ervoor te zorgen dat kinderen zichzelf kunnen zijn. Dit blijkt in onze ogen uit uitspraken zoals “zichzelf kunnen zijn” en “elkaar respecteren en accepteren.” We herkennen hierin het liberale streven om diversiteitswaarden zoals respect en tolerantie op leerlingen over te dragen, om het samenleven tussen mensen in een pluriforme samenleving mogelijk te maken (zie paragraaf 2.2.6).

We zien dat Zandvliet en Zandstra een ander accent leggen bij de sociaal-emotionele ontwikkeling. Een mogelijk verklaring voor dit accentverschil is de combinatie van levensdoelen. Zandvliet combineert de levensdoelen ‘autonomie’ en ‘zorgen voor anderen’. Het feit dat zij het accent legt op de ontwikkeling van autonomie bij de intrapersoonlijke ontwikkeling zou kunnen voortvloeien uit dit zelfgerichte levensdoel.

Zandhuis combineert de levensdoelen ‘genieten van het leven’ en ‘zorgen voor anderen’. We hebben de indruk dat hij niet zozeer het zelfgerichte levensdoel ‘genieten van het leven’ in verband brengt met zijn werk, maar vooral het andergerichte levensdoel ‘zorgen voor anderen’. Maar hij zegt te kiezen voor een liberale invulling van de interpersoonlijke vorming omdat hij diversiteitswaarden zoals respect en tolerantie tot bloei wil brengen bij zijn leerlingen. Dit laatste past bij een liberale oriëntatie van de interpersoonlijke vorming, die wij in verband brengen met zelfgerichtheid (zie paragraaf 2.3.2). Dit zou kunnen verklaren waarom hij kiest voor een liberale invulling van de interpersoonlijke vorming.

6.2.3 Conclusies

We hebben besproken hoe leraren met een Z-, A-, W- en een ZA-gerichtheid denken over de sociaal-emotionele vorming van hun leerlingen. Welk algemeen beeld komt naar voren uit de uitlatingen van deze leraren?

Er is geen eenduidig beeld. Leraren met een Z-gerichtheid leggen het accent op de intrapersoonlijke ontwikkeling en doen geen uitspraken over de interpersoonlijke ontwikkeling. Daarentegen beklemtonen leraren met een A- en een W-gerichtheid eerder de interpersoonlijke ontwikkeling en doen geen uitlatingen over de intrapersoonlijke ontwikkeling. Leraren met een ZA-gerichtheid accentueren de intrapersoonlijke of de interpersoonlijke vorming.

Het lijkt erop dat de handelingsgerichtheid op 'het goede leven' van de levensdoelen voor een gedeelte bepaalt welk aspect van de sociaal-emotionele vorming een leraar benadrukt. Dit is in lijn met de eerdere constatering dat de samenhang tussen de handelingsgerichtheid van ultieme levensdoelen en de pedagogische handelingsoriëntatie beperkt en niet vanzelfsprekend is bij de leraren die meewerkten aan het onderzoek (zie paragraaf 6.1.3).

We sluiten deze paragraaf af met twee opmerkingen. Een eerste opmerking betreft de uitspraken van leraren met een Z- en A-gerichtheid over de samenhang tussen de sociaal-emotionele en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. We zagen dat Zeegers (zie leraren met een Z-gerichtheid, tweede voorbeeld) zich onder andere richt op de intrapersoonlijke ontwikkeling om de persoon van de leerling en de leerinhouden met elkaar te verbinden. Op deze manier probeert ze om het leren betekenisvoller te maken voor haar leerlingen. Verder merkten we op dat Zegeling (leraren met een Z-gerichtheid, vierde voorbeeld) leerlingen helpt bij het oplossen van geestelijke blokkades om ervoor te zorgen dat ze in staat zijn om te leren. Daarnaast constateerden we dat Agerbeek (leraren met een A-gerichtheid, tweede voorbeeld) zich richt op de interpersoonlijke ontwikkeling om te zorgen voor een goede sfeer in de klas. In haar ogen is dit alles een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde, voor het onder de knie krijgen van de leerstof.

Wij volgen Volman (2011, p. 4) die in dit verband spreekt over de betrokkenheid van leerlingen bij leren en school. Ze onderscheidt drie vor-

men van betrokkenheid. Op de eerste plaats is er de *gedragmatige* betrokkenheid. Dat kan uiteenlopen van simpelweg aanwezig zijn op school tot geconcentreerd aan het werk zijn. Gedragmatige betrokkenheid kun je zien: een leerling volgt met aandacht een les of neemt actief deel aan een discussie. Op de tweede plaats is er de *emotionele* betrokkenheid. De leerlingen voelen zich verbonden met school, voelen zich prettig in de klas en werken met plezier aan opdrachten. Deze vorm van betrokkenheid kun je niet direct waarnemen. Je kunt het wel afleiden uit het gedrag van leerlingen; gaan ze vrolijk naar school, stralen ze in de les nieuwsgierigheid uit of zitten ze er verveeld bij. Op de derde plaats is er de *cognitieve* betrokkenheid. Het gaat om de bereidheid mentale inspanningen te leveren om leerstof onder de knie te krijgen.

In termen van Volman zeggen de bovengenoemde leraren met een Z- en een A-gerichtheid dat van cognitieve betrokkenheid weinig terecht komt als er geen gedragmatige en emotionele betrokkenheid is.

De tweede opmerking betreft de vraag waarom leraren vooral uitspraken doen over de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen. Wij suggereerden dat de verklaring hiervoor gezocht kan worden in het feit dat leraren van mening zijn, dat ze kinderen hiermee voorbereiden op succesvol functioneren in de laatmoderne samenleving (zie introductie, paragraaf 6.2). Hiervoor is het onder andere van belang dat mensen in staat zijn om hun eigen levensloop vorm te geven door het maken van identiteitsbepalende keuzes (Fritzen & Gärtner, 2014, pp. 64-66).

In uitspraken van enkele leraren hebben we ondersteuning gevonden voor dit idee. We hebben gezien dat twee leraren met een Z-gerichtheid, Zeilstra en Zeegers (zie leraren met een Z-gerichtheid, eerste en tweede voorbeeld), het leren maken van keuzes accentueren. Beiden vinden het belangrijk dat leerlingen leren om keuzes te maken die bij hen passen. Bovendien zegt Zandvliet (zie leraren met een ZA-gerichtheid, eerste voorbeeld) dat ze leerlingen zelfstandigheid wil bijbrengen omdat ze later ook verantwoordelijk zijn voor hun eigen leven.

7.

Reflectie

In deze studie stonden twee onderzoeksvragen centraal. De eerste vraag luidde: In hoeverre speelt religie een rol in het levensverhaal van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs? De tweede vraag luidde: In hoeverre is er samenhang tussen het levensverhaal van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs enerzijds en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen anderzijds? Deze twee centrale vragen zijn uiteengelegd in veertien deelvragen en zijn in de hoofdstukken 4 tot en met 6 beantwoord. In dit hoofdstuk reflecteren we op de beantwoording van deze deelvragen en daarmee beantwoorden we de twee centrale vragen (zie paragraaf 7.1).

We sluiten af met aanbevelingen voor een reflectiemodel van docenten en andere personen die betrokken zijn bij vormingsprocessen van kinderen, jongeren en volwassenen (paragraaf 7.2).

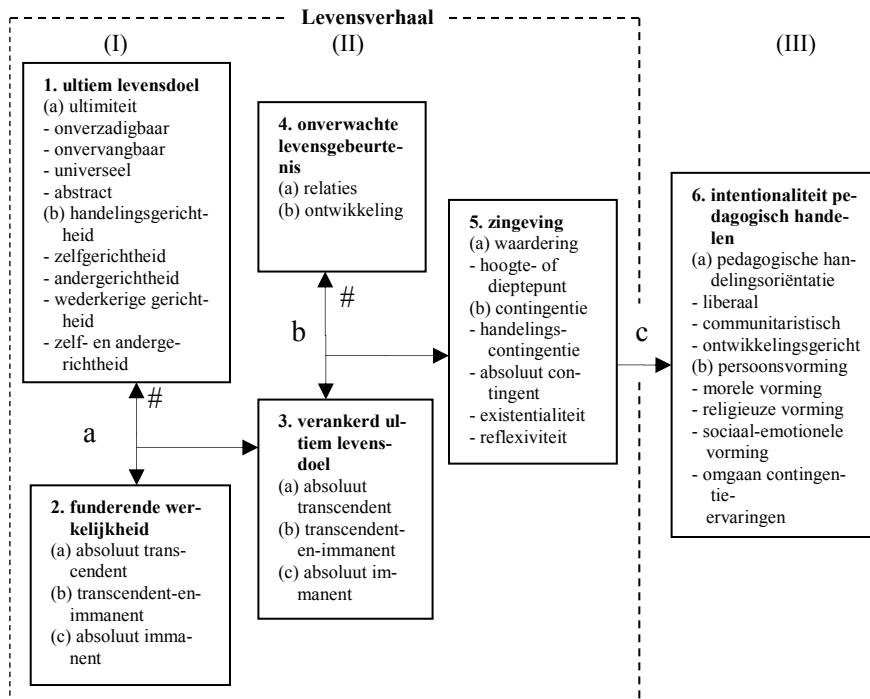
7.1 Reflectie op theorie en empirie

In deze paragraaf reflecteren we op de beantwoording van de veertien deelvragen (zie de hoofdstukken 4 tot en met 6). We starten met een beantwoording van de twee centrale vragen en doen aanbevelingen voor vervolgonderzoek (paragraaf 7.1.1). Vervolgens reflecteren we op de analysesresultaten (paragraaf 7.1.2). Tot slot staan we stil bij de vraag wat deze resultaten en reflectie kunnen betekenen voor het opleiden van beginnende docenten (paragraaf 7.1.3).

7.1.1 Beantwoording centrale vragen en aanbevelingen vervolgonderzoek

In deze paragraaf beantwoorden we de twee centrale vragen en doen aanbevelingen voor verder onderzoek.

Figuur 7.1 Conceptueel model voor verankerde ultieme levensdoelen, zingeving en religie in het levensverhaal van leraren en de invloed daarvan op de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen (zie hoofdstuk 2)



Legenda

- I, II en III: onderdelen van het conceptueel model.
- I tot en met 6: kernbegrippen.
- $\begin{array}{c} X \\ \updownarrow \\ Y \end{array} \rightarrow Z$: een confrontatie tussen twee fenomenen X en Y wordt voorgesteld door een verticale dubbele pijl uit het midden waarvan een enkelvoudige horizontale pijl vertrekt, uitmondend in een resultaat Z.
- #: een hekje bij een pijlpunt duidt het objectsysteem in een confrontatie aan. Als we kijken wat in de confrontatie de consequenties zijn van Y voor X dan noemen we X het objectsysteem en Y het referentiesysteem.
- $X \rightarrow Y$: causale invloed van X op Y (zie relatie c).

Beantwoording centrale vragen

De eerste centrale vraag luidde: In hoeverre speelt religie een rol in het levensverhaal van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs? Religie blijkt een rol te spelen in het levensverhaal van deze docenten. Dit is het geval bij zowel de handelingsgerichtheid als de verankering vanultieme levensdoelen. Verder speelt religie ook een rol bij de zingeving aan onverwachte gebeurtenissen ofwel contingentie-ervaringen. Dit is het geval als deze gebeurtenissen worden geduid als een ontmoeting met een andere werkelijkheid. Daarnaast hebben we aangetoond dat de religieuze zelfdefinitie van docenten van invloed is op de rol van religie in het levensverhaal.

Om de rol van religie in het levensverhaal van docenten te onderzoeken, zijn we ervan uitgegaan dat mensen religie gebruiken als levensoriëntatie. Om beter te begrijpen hoe dit oriëntatieproces in zijn werk gaat, verdeelden we de docenten die meewerkten aan het onderzoek in twee groepen. Deze verdeling is op grond van hun religieuze zelfdefinitie gemaakt. De eerste groep zijn christelijke leraren die zichzelf als religieus beschouwen. De tweede groep zijn niet-christelijke leraren die zichzelf als niet-religieus verstaan.

Op de eerste plaats hebben we gekeken hoe beide groepen invulling geven aan de handelingsgerichtheid van hun ultieme levensdoelen. Christelijke docenten zijn eerder geneigd om andergerichte levensdoelen na te streven dan niet-christelijke leraren. Omgekeerd zijn niet-christelijke docenten eerder bereid om zelfgerichte levensdoelen te realiseren.

Op de tweede plaats zijn we nagegaan hoe christelijke en niet-christelijke docenten hun levensdoelen verankeren in een funderende werkelijkheid (zie relatie a, figuur 7.1). Ook nu weer blijken er verschillen te zijn tussen beide groepen. Christelijke leraren kiezen er eerder voor om hun levensdoelen transcendent-en-immanent te verankeren. Zij zeggen bijvoorbeeld dat een Hogere Macht het mede mogelijk maakt om hun levensdoelen te realiseren of invloed heeft op het ontstaan van hun levensdoelen. Daarentegen geven niet-christelijke leraren er de voorkeur aan om hun levensdoelen absoluut immanent te verankeren. Dit wil bijvoorbeeld zeggen dat zij hun opvoeders als de uiteindelijke rechtvaardigingsgrond van hun levensdoelen zien of ervan uitgaan dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor de totstandkoming en realisering van hun levensdoelen.

Op de derde plaats hebben we onderzocht hoe docenten zingeven aan onverwachte levensgebeurtenissen (zie relatie b, figuur 7.1). Ook in dit

geval blijkt er weer een verschil te zijn tussen beide groepen. Dit verschil is de duiding van een onverwachte gebeurtenis als een ontmoeting met een andere werkelijkheid. Christelijke docenten aanvaarden contingentie en duiden onverwachte gebeurtenissen wel als een ontmoeting met een andere werkelijkheid. Niet-christelijke docenten aanvaarden ook contingentie, maar interpreteren deze ervaringen niet als een ontmoeting met een andere werkelijkheid.

Dit zou kunnen betekenen dat religie in het algemeen, en christelijke religie in het bijzonder, mensen stimuleert om andergerichte levensdoelen na te streven, hun levensdoelen transcendent-en-immanent te verankeren en onverwachte gebeurtenissen te duiden als een ontmoeting met een andere werkelijkheid.

De tweede centrale vraag luidde: In hoeverre is er samenhang tussen het levensverhaal van leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs enerzijds en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen anderzijds? Uit dit onderzoek blijkt dat er een samenhang is tussen het levensverhaal van docenten en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen toegepast op de waardenvorming van hun leerlingen. Maar deze samenhang is beperkt en maar gedeeltelijk te verklaren vanuit de handelingsgerichtheid van ultieme levensdoelen.

Wij veronderstellen dat de handelingsgerichtheid van verankerde ultieme levensdoelen, via de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen, samenhangt met de intentionaliteit van het pedagogisch handelen (zie relatie c, figuur 7.1). Op theoretische gronden zijn wij van de volgende aannames over deze samenhang uitgegaan. Zelfgerichtheid is verbonden met een liberale oriëntatie die autonomie en/of respect als het einddoel van het pedagogisch handelen ziet. Verder zijn andergerichtheid en een wederkerige gerichtheid verbonden met een communitaristische oriëntatie welke heteronomie en het dragen van verantwoordelijkheid voor het bonum commune ofwel het algemeen welzijn als het einddoel van de persoonsvorming ziet. Tot slot veronderstellen wij dat leraren met de combinatie van zelf- en andergerichtheid handelen vanuit een ontwikkelingsgerichte oriëntatie. Dit betekent dat de einddoelen autonomie en heteronomie worden gecombineerd. Ze worden in een bepaalde volgorde geplaatst waarbij rekening wordt gehouden met het ontwikkelingsniveau en de leeftijd van leerlingen.

Uit de analyseresultaten komt een tegenstrijdig beeld naar voren. Enerzijds vinden we ondersteuning voor de samenhang tussen handelingsgerichtheid en de intentionaliteit van het pedagogisch handelen zoals we die hiervoor hebben beschreven. Anderzijds vinden we contra-indicaties die de samenhang op bovengenoemde wijze weerspreken. Leraren met een Z-gerichtheid blijken te handelen vanuit een communitaristische oriëntatie en leraren met een A- en een W-gerichtheid vanuit een liberale oriëntatie. Ook blijken leraren met een ZA-gerichtheid niet te handelen vanuit een ontwikkelingsgerichte oriëntatie. Zij handelen vanuit een liberale en/of communitaristische oriëntatie.

Dit alles leidt tot de conclusie dat er een samenhang is, maar dat deze slechts beperkt is te verklaren vanuit de handelingsgerichtheid van levensdoelen. Wij denken dat de verklaring voor deze beperkte samenhang gezocht moet worden in de identiteitsvorming in de laatmoderne tijd. Deze identiteitsvorming is een voortdurend en persoonlijk constructieproces. Dit maakt het mogelijk voor docenten om verbanden te leggen tussen de handelingsgerichtheid van hun levensdoelen en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen die niet voor de hand liggen volgens de liberale en de communitaristische traditie. Maar die in de ogen van individuen mogelijk zijn door het vloeiend worden van tradities in de laatmoderne tijd. Wij bedoelen daarmee dat in de laatmoderne tijd tradities en sociale vormen die de individuele keuzes beperken, zijn verdwenen of verzwakt. Dit maakt het voor individuen mogelijk om keuzes te maken en elementen te combineren die tot voor kort ondenkbaar waren.

Tot slot roepen we bij de lezer in herinnering dat wij aan het begin van deze studie een viertal ontwerpcriteria hebben genoemd (zie paragraaf 1.4.5). Bij de behandeling van het conceptueel model is toegelicht waarom wij denken dat het model voldoet aan de gestelde ontwerpeisen (zie paragraaf 2.4). De vraag rest of we voor dit ontwerp ondersteuning vinden in de analyseresultaten van het onderzoeksmateriaal. Het korte antwoord op deze vraag luidt ja. De eerste eis is een theoretische onderscheiding tussen ultieme en niet-ultieme levensdoelen. Het blijkt dat we met behulp van de aspecten onverzadigbaarheid, onvervangbaarheid, universaliteit en abstractie ultieme en niet-ultieme levensdoelen kunnen onderscheiden (zie paragraaf 4.1).

Dit is ook het geval bij de tweede ontwerpeis: ruimte geven aan transcendente en immanente verankeringen. We kunnen met behulp van

het model nagaan of docenten kiezen voor een absoluut transcendente, een transcendente-en-immanente of een absoluut immanente verankering van hun levensdoelen (zie paragraaf 4.5). Bovendien blijkt dat we met behulp van dit model de rol van religie bij het nastreven van ultieme levensdoelen op het spoor kunnen komen door na te gaan welke invulling docenten geven aan de handelingsgerichtheid en de verankering van hun ultieme levensdoelen (zie de paragrafen 4.4 en 4.6).

De derde ontwerp eis is dat het theoretisch model inzicht geeft in de verhouding tussen uiteindelijke doelen en zingeving. Allereerst ontwikkelden we criteria met behulp waarvan we onverwachte levensgebeurtenissen ofwel contingentie-ervaringen kunnen identificeren in het levensverhaal van docenten. Deze kunnen we identificeren door na te gaan of identiteitsbepalende levensgebeurtenissen in de ogen van de persoon in kwestie onverwacht zijn geweest en door toedoen van iemand of iets anders tot stand zijn gekomen. Daarna benaderden wij de zingeving aan contingentie-ervaringen vanuit het perspectief van de motivatietheorie van Frijda. We lieten zien dat gebeurtenissen die bijdragen aan de realisering van levensdoelen worden geduid als een hoogtepunt. Omgekeerd worden gebeurtenissen die een belemmering zijn voor de realisering van levensdoelen benoemd als een dieptepunt (zie de paragrafen 5.1 en 5.2). Om de rol van religie op het spoor te komen gingen we na of hoogte- en dieptepunten worden geduid als contingentie-ontkenning, contingentie-erkenning of contingentie-ontmoeting (zie paragraaf 5.3). Bovendien toonden we aan dat de verankering van levensdoelen in een funderende werkelijkheid mede het interpretatieniveau van contingentie bepaalt (zie paragraaf 5.4). Kortom, met dit model kunnen we beschrijven en verklaren hoe de ultieme levensdoelen en zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen met elkaar samenhangen.

De vierde en laatste eis is dat het model inzicht geeft in de doorwerking van zingeving in de intentionaliteit van het pedagogisch handelen van docenten. Er blijkt een samenhang te zijn tussen de handelingsgerichtheid van de levensdoelen en de intentionaliteit van het pedagogisch handelen. Maar we moeten er rekening mee houden dat deze samenhang in de laatmoderne tijd maar gedeeltelijk is te verklaren vanuit de handelingsgerichtheid van ultieme levensdoelen. De reden hiervan is zoals gezegd dat tradities in de laatmoderne tijd vloeiend zijn geworden waardoor het mogelijk is om elementen te combineren die tot voor kort ondenkbaar waren (zie hiervoor).

Methodologische reflectie

In de hoofdstukken 4 tot en met 6 zijn al aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. Deze vatten we hier opnieuw samen. Bovendien geven we nog enkele nieuwe aanbevelingen voor verder onderzoek.

De eerste aanbeveling betreft de onverzadigbaarheid van ultieme levensdoelen (zie de paragrafen 2.2.1, 4.1 en 4.8). Kortgezegd wil dit zeggen dat men aan de ene kant bereid is om een doel na te streven (actief), aan de andere kant wordt men gegrepen door een doel waardoor men niet anders kan dan het nastreven, ook na een moment van verzadiging. Het blijkt dat leraren vooral moeite hebben om zich voor te stellen dat ze gegrepen worden door een levensdoel. Vermoedelijk speelt de opvatting een rol, die men wel vaker tegenkomt in onze samenleving, dat men het beste haalbare doelen kan nastreven (Westerhof & Bohlmeijer, 2010, p. 143). Tevens zou de formulering van de interviewvraag leraren onbedoeld in de richting kunnen sturen in van actief of passief, terwijl het bij onverzadigbaarheid gaat om de combinatie van actief en passief (zie paragraaf 4.7.1). Wij menen dat dit alles voldoende aanleiding geeft om verder onderzoek te doen naar de onverzadigbaarheid van ultieme doelen en de operationalisering hiervan. Het doel van dit onderzoek is te achterhalen of leraren beseffen en ervaren dat zij niet alleen kiezen voor een levensdoel maar er ook door worden gegrepen.

Een tweede aanbeveling betreft de duiding van contingentie-ervaringen. We hebben in paragraaf 5.5 gezien dat leraren contingentie-ervaringen meestal exclusief duiden op het niveau van ontkenning, erkenning of ontmoeting. Daarnaast treffen we in enkele gevallen ook combinaties van interpretatieniveaus aan, te weten ontkenning en erkenning (OE-combinatie), ontkenning en ontmoeting (OO-combinatie) en erkenning en ontmoeting (EO-combinatie). We hebben geen bevredigend antwoord gevonden op de vraag waarom respondenten niveaus combineren. Vermoedelijk spelen zowel de afloop van een gebeurtenis als de impact die ervan uitgaat op het leven van de persoon in kwestie een rol. Dit is in overeenstemming met de contingentietheorie van Wuchterl (2011, pp. 35-44) die stelt dat existentialiteit en reflexiviteit kenmerken zijn van de zingeving aan contingentie-ervaringen ofwel onverwachte gebeurtenissen (zie paragraaf 2.2.5). Kortgezegd bedoelt hij daarmee dat deze gebeurtenissen van existentieel belang zijn, ons aangrijpen en om een interpretatie vragen. Volgens Van der Lans (2006) ontstaat er een zingevingscrisis als het niet lukt om contingentie-ervaringen te duiden op het gebruikelijk niveau (zie

ook paragraaf 1.3). Om dit zingevingprobleem op te lossen, schakelen respondenten vermoedelijk over van het ene naar het andere interpretatieniveau van contingentie. Respondenten schakelen bijvoorbeeld over van contingentie-ontkenning naar contingentie-erkenning of van contingentie-erkenning naar contingentie-ontmoeting. Is een zingevingprobleem daarbij inderdaad de bepalende factor? Of blijken andere aspecten nog een rol te spelen? Om deze vragen te beantwoorden is verder onderzoek nodig.

Ook vinden we dat er vervolgonderzoek nodig is naar de duidingen op het niveau van contingentie-ontmoeting. Uit de analysesresultaten komt naar voren dat respondenten verhoudingsgewijs positieve contingentie-ervaringen vaker op religieus niveau duiden dan negatieve contingentie-ervaringen (zie paragraaf 5.5.2). Voor zover wij kunnen nagaan is er nog maar weinig onderzoek gedaan naar de religieuze duiding van positieve contingentie-ervaringen. Meestal richten onderzoekers zich op negatieve contingentie-ervaringen omdat deze problematischer zijn voor mensen omdat ze hun bevattingsvermogen overstijgen. Bovendien kunnen ze de vraag oproepen hoe deze negatieve ervaringen zijn te rijmen met het bestaan van een Hogere Macht (Dalferth, 2008, pp. 8-10). Maar onduidelijk blijft hoe het is te verklaren dat mensen vooral het goede in hun leven in verband brengen met een Hogere Macht.

Een derde aanbeveling betreft het doen van onderzoek naar de reflectie van docenten waarin contingentie centraal staat. We pleiten voor een onderzoek waarin een aanvullend reflectiemodel wordt geconstrueerd voor docenten in het confessioneel basisonderwijs. In dit reflectiemodel speelt de ambivalentie van maakbaarheid en onzekerheid, die verbonden is met het contingentiebewustzijn van docenten, een centrale rol (zie paragraaf 7.1.2). Anders gezegd, het gaat niet alleen om reflectie op het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijsleerprocessen. Het gaat ook om het leren omgaan met onverwachte gebeurtenissen die voor kinderen van existentieel belang zijn en het doelgericht professioneel handelen doorkruisen of onverwacht ondersteunen. Daarbij hebben we beklemtoond dat mensen gebruik kunnen maken van inzichten uit religieuze tradities. Hoe deze inzichten het beste ingebracht kunnen worden in dit reflectiemodel kan een belangrijke vraag zijn voor verder onderzoek.

7.1.2. Reflectie op de analyseresultaten

Wanneer we de beantwoording van alle veertien deelvragen en de twee centrale vragen de revue laten passeren, dan kunnen we een centrale conclusie trekken: bij de leraren die meewerkten aan het onderzoek is sprake van contingentiebewustzijn. Onder contingentiebewustzijn verstaan wij het besef en de ervaring van mensen dat hun handelingsruimte is gegroeid en dat zij te maken krijgen met onverwachte gebeurtenissen (Joas, 2004, pp. 45-46). We werken deze conclusie verder uit en daarbij komen achtereenvolgens de volgende zaken aan bod: de rol van contingentie in het levensverhaal van leraren en de samenhang tussen het levenshaal van leraren en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen.

Contingentie in het levensverhaal (zie relaties a en b, figuur 7.1)

Voordat we op de rol van contingentie in het levensverhaal van docenten ingaan, lichten wij toe wat we onder contingentiebewustzijn verstaan. De vorming van levensverhalen vindt niet plaats in een vacuüm, maar is verbonden met de context waarin personen handelen. Verschillende auteurs merken op dat contingentie een sleutelbegrip is om de identiteitsvorming van personen in de laat-moderne westerse samenleving te begrijpen (Fritzen & Gärtner, 2014, pp. 81-86; Joas, 2004, pp. 45-50; Makropoulos, 1997, pp. 22-32; Zirfas, 2010, pp. 9-30).

Kenmerkend voor contingentiebewustzijn is dat mensen beseffen en ervaren dat hun beslissings- en handelingsruimte is gegroeid. Dit betekent dat de identiteitsvorming van personen steeds minder door tradities wordt bepaald. Bovendien zijn sociale vormen die de individuele keuzes beperken, verdwenen of verzwakt. Dit heeft tot gevolg dat personen hun eigen handelings- en interpretatiekader moeten creëren (Makropoulos, 1997, pp. 22-32). Volgens Bohlmeijer en Westerhof (2010, pp. 197-200) vormen mensen dit handelings- en interpretatiekader door levensverhalen te vertellen. Zij reconstrueren voortdurend hun levenshalen om deze aan te passen aan maatschappelijke veranderingen en veranderingen in hun eigen leven. Daarnaast is het toelaten en aanvaarden van onverwachte gebeurtenissen kenmerkend voor contingentiebewustzijn. We hebben gezien dat er volgens de contingentietheorie van Wuchterl (2011, pp. 35-44) drie manieren zijn om met contingentie-ervaringen om te gaan: contingentie-ontkenning, contingentie-erkenning en contingentie-ontmoeting (zie paragraaf 2.2.5). Volgens deze theorie aanvaarden mensen contingentie als zij

onverwachte gebeurtenissen toelaten en erkennen (contingentie-erkenning) of duiden als een ontmoeting met een andere werkelijkheid (contingentie-ontmoeting).

Verder is met contingentiebewustzijn de ambivalentie van maakbaarheid en onzekerheid verbonden (Makropoulos, 1997, p. 147). Met maakbaarheid wordt bedoeld dat de handelingsruimte om de eigen identiteit vorm te geven steeds groter is geworden. Onzekerheid wil zeggen dat mensen steeds meer verantwoordelijk zijn geworden voor identiteitsbepalende keuzes en dat zij het risico lopen om verkeerde keuzes te maken.

Contingentiebewustzijn zien we ook terug in de levensverhalen van de docenten die meewerkten aan het onderzoek. Een eerste aanwijzing voor contingentiebewustzijn vinden we bij de reconstructie van hun autobiografie. Docenten maken gebruik van hun handelingsruimte door zelf te bepalen wat in hun leven van uiteindelijke waarde is, wat belangrijke levensgebeurtenissen zijn en welke betekenis ze aan deze geven. Bovendien maken leraren zelf uit of religie wel of geen rol speelt in hun leven. Kortom, de biografie is een keuzebiografie geworden en is door en door contingent (Fritzen & Gärtner, 2014, p. 64).

Volgens Zirfas (2010, pp. 26-27) wil dit zeggen dat mensen in de laatmoderne tijd met contingentie omgaan door hun eigen handelings-interpretatiekader te creëren. Dit doen zij zoals gezegd door levensverhalen te vertellen en deze aan te passen aan de veranderde omstandigheden. Hierdoor ontstaan er steeds weer nieuwe vormen van contingentie (Zirfas, 2010, pp. 26-27).

Een tweede aanwijzing voor contingentiebewustzijn vinden we bij de verankering van de ultieme levensdoelen. Docenten wijzen een absoluut transcendente interpretatie van een funderende werkelijkheid, waarin het leven van mensen voor een groot gedeelte wordt bepaald door een Hogere Macht, af. Ze kiezen voor een transcendente-en-immanente of een absoluut immanente interpretatie, waarin de menselijke handelingsruimte veel groter is (zie de paragrafen 2.2.2 en 4.5). Want de transcendente-en-immanente verankering veronderstelt dat mensen contingentie erkennen en het hun vrijstaat om invloed van een Hogere Macht wel of niet toe te laten bij het realiseren van levensdoelen. Bij de absoluut immanente verankering is het idee dat het leven van mensen volledig wordt bepaald door henzelf en de immanente werkelijkheid waarin ze leven.

Een derde aanwijzing voor contingentiebewustzijn vinden we bij de interpretatie van levensgebeurtenissen. De meeste docenten bevestigen

dat ze in hun leven te maken krijgen met onverwachte levensgebeurtenissen ofwel contingentie-ervaringen, zonder dat ze dit kunnen voorkomen of verhinderen. In de meeste gevallen liggen deze gebeurtenissen op het gebied van relaties met voor hen belangrijke anderen en worden passief-negatief geduid. Dit betekent dat docenten de negatieve kant van contingentie vooral ervaren bij relatieproblemen die voor hen van existentieel belang zijn. Met negatief wordt in dit geval bedoeld dat mensen worden gehinderd in de realisering van hun levensdoelen. Voorbeelden zijn: een arbeidsconflict, een miskraam, een echtscheiding, et cetera. Dit sluit aan bij de contingentietheorie van Wuchterl (2011, pp. 35-44) die stelt dat existentialiteit een kenmerk van contingentie-ervaringen is (zie paragraaf 2.2.5).

Dit is ook het geval bij de gelukzalige kant van contingentie-ervaringen. Deze kant wordt door respondenten eveneens ervaren in relaties met voor hen belangrijke anderen, maar passief-positief geduid. Voorbeelden zijn de geboorte van een kind en het herstellen van de partnerrelatie. Opvallend is dat verhoudingsgewijs vooral deze gebeurtenissen worden geduid als een ontmoeting met een andere werkelijkheid (contingentie-ontmoeting). Het lijkt erop dat de docenten die meewerkten aan het onderzoek een Hogere Macht vooral in verband brengen met levensgeluk en niet zozeer met tegenslag in het leven.

Meestal kunnen docenten positieve en negatieve contingentie-ervaringen duiden in het licht van hun levensdoelen, zoals de motivatietheorie van Frijda (2007, pp. 7-8) veronderstelt. Maar in enkele gevallen melden docenten dat er gebeurtenissen zijn, die zich onttrekken aan dit mechanisme. Het gaat om zeer aangrijpende negatieve ervaringen die in het geheugen van respondenten gegrift staan. Het gaat bijvoorbeeld om totaal onverwacht een dierbare verliezen door een noodlottig verkeersongeval.

Een vierde en laatste aanwijzing voor contingentiebewustzijn is de rol van religie in levensverhalen. In de laatmoderne samenleving zijn er twee tegengestelde tendensen aangaande religie: secularisatie en religieuze individualisering (zie introductie, hoofdstuk 1). Dit betekent dat leraren de mogelijkheid hebben om zelf te bepalen of ze wel of niet kiezen voor een religieuze levenshouding. Secularisatie herkennen we bij de groep docenten die zichzelf als niet-christelijk beschouwt. In de levensverhalen van deze docenten speelt religie geen enkele rol. Daarnaast zien we de religieuze individualisering terug bij de docenten die zichzelf als christelijk verstaan. Zij combineren religieuze en niet-religieuze aspecten in hun levensverhalen.

We concluderen dat de leraren die aan het onderzoek meewerkten, beschikken over contingentiebewustzijn. Deze leraren beseffen dat ze met onverwachte gebeurtenissen te maken krijgen die voor hen van existentieel belang zijn en om een interpretatie vragen. Verder hebben we aangetoond dat docenten identiteitsbepalende keuzes maken. Ze bepalen zelf zowel de handelingsgerichtheid als de verankering van hun levensdoelen en de waardering van en zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen. Dit persoonlijke constructieproces van de eigen identiteit duidt Keupp (2008, pp. 9-16) aan met de term identiteitswerk. Dit betekent dat mensen in de laatmoderne samenleving zich niet kunnen onttrekken aan het vormgeven van hun eigen identiteit. In dit individuele proces worden allerlei elementen op unieke wijze met elkaar gecombineerd. Bij dit identiteitswerk speelt religie, ondanks secularisatie in de westerse samenleving, nog steeds een rol. We hebben laten zien dat de religieuze zelfdefinitie, christelijk (religieus) of niet-christelijk (niet-religieus), invloed heeft op de handelingsgerichtheid en de verankering van levensdoelen en de zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen.

Samenhang levensverhalen en pedagogische handelingsoriëntatie (zie relatie c, figuur 7.1).

Het contingentiebewustzijn zien we ook terug in de samenhang tussen de levensverhalen van docenten en hun pedagogische handelingsoriëntatie. We hebben gezien dat deze samenhang vloeiend is geworden. Daardoor is de verbinding tussen de handelingsgerichtheid van ultieme levensdoelen en de pedagogische handelingsoriëntatie nog maar gedeeltelijk te verklaren vanuit handelingskaders die in de moderne samenleving een belangrijk rol spelen, namelijk het liberalisme en het communitarisme. Dit wil zeggen dat er bij de pedagogische handelingsoriëntatie sprake is van individualisering. Dit sluit aan bij inzichten van onderwijskundigen dat docenten een persoonlijk handelingskader ontwikkelen op grond waarvan ze in de praktijk gebeurtenissen interpreteren (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Eick & Dias, 2005; Kelchtermans, 1994; 2009; 2012; Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001). Dit handelingskader is dynamisch en zal voortdurend worden aangepast aan de veranderende omstandigheden.

Verschillende auteurs wijzen erop dat voor het leren omgaan met contingentie-ervaringen praktische wijsheid nodig is. Deze wijsheid kan onder andere ontwikkeld worden door achteraf te reflecteren op onver-

wachte situaties waarin docenten twijfelden en zich onzeker voelden (Lüsebrink, 2012, pp. 301-327; Van Manen, 2014, pp. 19-20). Volgens Biesta (2015, pp. 191-200) kunnen beginnende docenten deze praktische wijsheid niet alleen ontwikkelen tijdens beroepsvormende stages, maar ook door ervaren leraren te observeren in het klaslokaal of door hen te interviewen om erachter te komen waarom ze iets doen. Verder zou dit ook kunnen door te werken met levensgeschiedenissen van ervaren docenten om de achterhalen hoe ze hebben geleerd om met onverwachte situaties om te gaan, aldus Biesta.

7.1.3 Consequenties voor het opleiden van beginnende docenten

We staan nu voor de vraag wat dit alles betekent voor de professionele ontwikkeling van beginnende docenten. In hoofdstuk 1 hebben wij gekozen voor een identiteitsgerichte benadering van professionele ontwikkeling (zie hoofdstuk 1, introductie). Volgens deze aanpak gaat het bij de professionele ontwikkeling van leraren niet alleen om kennis opdoen en vaardigheden verwerven, maar ook om de vorming van een professionele identiteit. Hieronder reflecteren we op de identiteitsgerichte benadering door deze te bezien in het licht van het contingentiebewustzijn van docenten. In deze reflectie volgen wij Joas (2004, pp. 48-49) die zich afvraagt welke consequenties het toegenomen contingentiebewustzijn heeft voor vormingsprocessen in het algemeen en religieuze vormingsprocessen in het bijzonder. Hij noemt de volgende zaken: (a) docenten accepteren dat vormingsprocessen beperkt intentioneel stuurbaar zijn, (b) docenten ontwikkelen een empathische houding en (c) docenten accepteren innovaties in de persoonsvorming van hun leerlingen.

Vormingsprocessen

Een eerste consequentie van het contingentiebewustzijn is het besef dat vormingsprocessen maar in geringe mate intentioneel stuurbaar zijn (Joas, 2004, p. 49). We hebben gezien dat met contingentie de ambivalentie van maakbaarheid en onzekerheid is verbonden (Makropoulos, 1997, p. 147). Volgens Biesta (2015, pp. 15-21) is er in de westerse samenleving een tendens om in het onderwijs elke vorm van onzekerheid uit te bannen. Dit gebeurt door onderwijs op te vatten als de effectieve productie van vooraf gedefinieerde leeropbrengsten. Het gaat om de perfecte afstemming van input en output. Alles wat van dit pad afwijkt, ziet men als een probleem.

Hij bekritiseert deze aanpak omdat er volgens hem iets fundamenteels verloren gaat, namelijk dat onderwijs is gericht op de vrijheid en zelfstandigheid van leerlingen. Dit veronderstelt dat we accepteren dat leerlingen anders zijn dan wijzelf. Het gevolg hiervan is dat leeropbrengsten anders kunnen zijn dan vooraf werd verwacht. Volgens de contingentietheorie van Wuchterl (2011, pp. 40-44) wil dit zeggen dat men niet kiest voor contingentie-ontkenning, maar voor contingentie-erkenning (zie paragraaf 2.2.5).

Dit betekent dat er naast het verwerven van kennis en het ontwikkelen van vaardigheden aandacht dient te zijn voor het omgaan met onzekerheid. Anders gezegd, er komt bij professionele ontwikkeling meer kijken dan het effectief en efficiënt leren voorbereiden, uitvoeren en evalueren van lessen (maakbaarheid). Tijdens het lesgeven krijgen docenten ook te maken met onverwachte gebeurtenissen die voor leerlingen van existentieel belang kunnen zijn. Deze gebeurtenissen kunnen de nagestreefde vormingsdoelen doorkruisen of op verrassende wijze ondersteunen. Deze onverwachte gebeurtenissen dwingen docenten om beslissingen te nemen over de ontwikkeling van hun leerlingen, zonder dat er duidelijke handelingskaders zijn (onzekerheid). Zelfs als die kaders er wel zijn, kan vanwege het contingente karakter van het menselijk handelen betoogd worden dat een andere beslissing adequater was geweest. Als docenten vroeg of laat worden geconfronteerd met contingentie-ervaringen van leerlingen, dan behoort het hiermee kunnen omgaan mede tot de kern van professionaliteit in de laatmoderne tijd.

Interessant in dit verband is dat Kelchtermans (2012) bij het professioneel handelen van docenten onderscheid maakt tussen een actieve en een passieve dimensie. Bij de actieve dimensie ligt de nadruk op het ontwerpen, plannen en uitvoeren van onderwijsleerprocessen. Het gaat om doelgericht handelen van docenten dat met name is gebaseerd op vakinhoudelijke en vakdidactische kennis (maakbaarheid). Daarentegen ligt bij de passieve dimensie de nadruk op overkomen, machteloosheid en verwonderen. Dit wil zeggen dat docenten geen volledige controle hebben over de omstandigheden waaronder zij onderwijzen (onzekerheid). Kelchtermans (2012) stelt dat het een illusie is dat deze kwetsbaarheid opgeheven kan worden. Het is beter om deze kwetsbaarheid te accepteren en een positieve houding te ontwikkelen ten aanzien van de mogelijkheden die het onvoorspelbare biedt. Anders gezegd, contingentie toelaten, erken-

nen en creatief benutten is een fundamenteel onderdeel van de professionaliteit van een docent, aldus Kelchtermans. Een voorbeeld dat hij geeft is dat beginnende docenten culturele diversiteit in een klas in eerste instantie vaak zien als een bron van conflict en problemen. Terwijl ze het ook kunnen gebruiken om met leerlingen op een positieve manier te werken aan het leren omgaan met diversiteit (Piot, Kelchtermans & Ballet, 2009).

Dit alles betekent in onze ogen dat bij de ontwikkeling van de professionele identiteit van docenten aandacht dient te zijn voor de wijze waarop zij zijn omgegaan met hun eigen contingentie-ervaringen zowel in de privésfeer als tijdens het lesgeven.

Empathie

Een tweede consequentie van contingentiebewustzijn is het ontwikkelen van empathie (Joas, 2004, p. 49). Dit wil zeggen dat docenten die betrokken zijn bij vormingsprocessen in staat zijn om zich te verplaatsen in de gevoelens en de gedachtegang van hun leerlingen. Bovendien betekent dit dat zij leerlingen kunnen helpen in situaties waarbij ze zelf moeten ontdekken wat ze willen, moeten en kunnen. Inzichten uit de cliëntgerichte/ experiëntiële gesprekstherapie zouden daarbij uitkomst kunnen bieden (Gendlin, 1996; Leijssen, 1995, pp. 47-63). Kortgezegd is kenmerkend voor de cliëntgerichte therapie dat de therapeut een cliënt benadert vanuit een open, accepterende en empathische houding. Ook ligt de nadruk op de waardigheid van de cliënt (McAdams, 2006, p. 266). In deze therapievorm zijn bijvoorbeeld inzichten ontwikkeld over het tot bloei brengen van een empathische grondhouding bij personen die anderen begeleiden.

Verder dienen de eigen contingentie-ervaringen van docenten een rol te spelen bij de ontwikkeling van empathie. Om kinderen bij het leren omgaan met contingentie-ervaringen te ondersteunen, is het belangrijk dat docenten zich bewust zijn van hun eigen contingentie-ervaringen en hoe ze hiermee zijn omgegaan. We hebben gezien dat er veel docenten zijn die kiezen voor contingentie-ontkenning (zie paragraaf 5.3). Dit lijkt ons geen goede strategie om over te dragen aan leerlingen. Door leerlingen voor contingentie-ervaringen te behoeden, ontnemen we hun de mogelijkheid om te oefenen in het leren omgaan met deze ervaringen. Dit heeft tot gevolg dat ze hulpelozer zullen zijn, als ze vroeg of laat, te maken krijgen met de universele contingentie-ervaring (Wuchterl, 2011, pp. 10-11).

Beter is het in onze ogen om docenten te leren hoe ze kinderen kunnen ondersteunen bij het omgaan met contingentie-ervaringen, zonder

deze te willen controleren. We hebben bij zingeving, vanuit het perspectief van de contingentietheorie van Wuchterl, gezien dat reflexiviteit een kenmerk is van het omgaan met contingentie-ervaringen (zie paragraaf 2.2.5). Dit betekent dat mensen zich gaan heroriënteren om betekenis te geven aan een onverwachte gebeurtenis die ze niet kunnen duiden vanuit hun gebruikelijke interpretatiekader. Volgens Joas (2004, p. 58) kunnen religieuze tradities daarbij op twee verschillende manieren een rol spelen. De eerste manier is van de ervaring naar de traditie. Dit wil zeggen dat mensen, die zoeken naar zingeving van contingentie-ervaringen, zelf elementen uit een traditie selecteren om contingentie-ervaringen te articuleren. De tweede manier is van de traditie naar de ervaring. Dit betekent dat het zingevingproces als het ware aan de andere kant start. Mensen komen in contact met elementen uit een traditie die hen bewust maken van een ervaring die ze hebben meegemaakt, aldus Joas. In de Bijbel staan bijvoorbeeld levensgeschiedenissen van mensen die te maken kregen met contingentie. Dit levert niet alleen een beeld op van contingentie-ervaringen, maar ook van de wijze waarop zij duiding gaven aan deze ervaringen. Door deze verhalen te betrekken op hun eigen leven kunnen mensen leren om contingentie-ervaringen toe te laten en te duiden.

Dit sluit aan bij het idee dat wij eerder hebben verwoord (zie paragraaf 5.3.1), namelijk dat het omgaan met contingentie-ervaringen het terrein van religie en spiritualiteit is (Dalferth, 2003, p. 83-84; Hermans, 2012; Scherer-Rath, 2013). Mensen moeten op de een of andere manier betekenis geven aan onverwachte gebeurtenissen. Verschillende auteurs suggereren dat mensen dit kunnen doen door hun levensverhaal te reconstrueren (Ricoeur, 1986; Straub, 2005, pp. 72-73). In dit verband spreekt Scherer-Rath (2014a, pp. 131-142; 2014b, p. 107-112) over 'creatieve contingentie'. Hij bedoelt daarmee dat religie een ordeningsstructuur biedt, die helpen kan, om contingentie-ervaringen in het eigen levensverhaal te integreren. Kenmerkend voor deze ordeningsstructuur is dat ze mensen de mogelijkheid biedt om onverwachte gebeurtenissen te plaatsen in en te interpreteren vanuit een denk- en handelingskader dat het menselijk begrip overstijgt. Door deze integratie wordt het levensverhaal gereconstrueerd en wordt de onverwachte levensgebeurtenis geïnterpreteerd, aldus Scherer-Rath.

Innovaties

De derde en laatste consequentie is het accepteren van innovaties bij de persoonsvorming van leerlingen (Joas, 2004, pp. 26-28). Joas vraagt zich af hoe we het beste kunnen omgaan met het gegeven dat mensen elementen selecteren uit verschillende religieuze en niet-religieuze tradities en inpassen in hun eigen zingevingssysteem. De Hart en Dekker (2006, pp. 156-157) spreken, zoals gezegd, in dit verband van 'zoekreligiositeit' en Keupp (2008, p. 10) van een 'patchwork-identiteit'. Joas stelt dat we deze innovaties het beste kunnen accepteren om ervoor te zorgen dat er interpretatie- en vormingsmodellen ontstaan die aansluiten bij mensen van de laatmoderne tijd. Anders gezegd, we kunnen volgens Joas pluraliteit het beste positief waarderen (zie ook paragraaf 1.3).

7.2 Reflectie van docenten

Wij onderscheiden bij het professioneel leren een ambachtelijke en een identiteitsgerichte benadering (zie introductie, hoofdstuk 1). Bij het ambachtelijk leren gaat het om kennis en vaardigheden die je kunt leren van anderen, bijvoorbeeld door het volgen van workshops, oefenen in de praktijk en gerichte feedback krijgen. Bij de identiteitsgerichte benadering worden het opdoen van kennis en het aanleren van vaardigheden en houdingen verbonden met de persoon van de leraar. Dit heeft tot gevolg dat reflecteren in het opleiden van leraren een steeds belangrijkere rol is gaan spelen. Wij doen een voorstel voor een aanvullend reflectiemodel. Dit doen we op basis van een semigestructureerd interview dat we ontwikkelden voor dit onderzoek (zie paragraaf 3.2). Bij de ontwikkeling van dit interview maakten we zoals gezegd gebruik van inzichten uit een narratieve benadering van identiteit, namelijk autobiografische reconstructie en reflectie. Bij autobiografische reconstructie roepen mensen herinneringen op aan levensbepalende gebeurtenissen die hun nog helder voor de geest staan en exploreren de zingeving aan deze gebeurtenissen. Deze reconstructie komt tot stand door het tekenen van een levenslijn en door het verwoorden van de zingeving aan levensbepalende gebeurtenissen op deze lijn. Bij de autobiografische reflectie reflecteert de respondent aan de hand van vragen op het door haar of hem zelf geconstrueerde levensverhaal. In dit geval gaat het om het verwoorden van verankerde ultieme levensdoelen en de intentionaliteit van het pedagogische handelen.

Vooraf nog een opmerking. Hierna spreken we bewust van respondent om aan te geven dat het model gebruikt kan worden om te reflecteren op de relatie tussen persoon en professioneel handelen in vormingsprocessen in de meeste ruimte zin van het woord. Om het een en ander te verduidelijken geven we voorbeelden die betrekking hebben op leraren omdat we een poging hebben ondernomen om voor deze beroepsgroep een reflectiemodel te ontwikkelen. Het model heeft vier doelen, namelijk (a) zingeven aan onverwachte levensgebeurtenissen, (b) nagaan in hoeverre er verankerde ultieme levensdoelen worden nagestreefd, (c) het bepalen van de religieuze zelfdefinitie en (d) het verbinden van levensverhaal en professionele handelingsoriëntatie.

Zingeving aan onverwachte levensgebeurtenissen

Het eerste doel van het reflectiemodel is: achterhalen op welke wijze een respondent zin geeft aan onverwachte levensgebeurtenissen. Wij benaderen deze zingeving vanuit twee perspectieven, te weten waardering en contingentie (zie paragraaf 2.2.5). Kortgezegd is waardering de inschatting of een levensgebeurtenis bijdraagt aan de realisering van de nagestreefte ultieme levensdoelen. Een hoogtepunt draagt bij aan de totstandbrenging van de nagestreefte levensdoelen. Omgekeerd is een dieptepunt een belemmering voor het realiseren van de nagestreefte levensdoelen.

Gezien vanuit het perspectief van contingentie zijn er drie manieren om met onverwachte gebeurtenissen om te gaan, namelijk contingentie-ontkenning waarbij personen proberen om contingentie te controleren, contingentie-erkenning waarbij mensen toelaten en erkennen dat hun onverwachte gebeurtenissen overkomen en contingentie-ontmoeting waarbij contingentie wordt geduid als een ontmoeting met een andere werkelijkheid (zie paragraaf 2.2.5).

We zetten vijf stappen om het eerste doel te realiseren. In een eerste stap wordt de levenslijn getekend (zie paragraaf 3.2.2). De reflectie begint met het oproepen van herinneringen aan belangrijke levensgebeurtenissen door het tekenen van de eigen levenslijn en daarbij hoogte- en dieptepunten aan te geven. Om te beginnen wordt de levenslijn getekend vanaf de geboorte tot het heden. Daarna wordt de levenslijn getekend vanaf het heden tot het verwachte levenseinde.

In een tweede stap komt het waarderen van levensgebeurtenissen aan bod (zie de paragrafen 2.2.5 en 5.1). Van de levensgebeurtenissen wordt omschreven wat er is gebeurd, wanneer het is gebeurd en wat de

gebeurtenis voor de persoon in kwestie tot een hoogte- of dieptepunt heeft gemaakt.

In een derde stap geeft de respondent aan of de hoogte- en dieptepunten op de levenslijn vooral tot stand zijn gekomen door eigen toedoen (actief) of vooral door toedoen van iemand of iets anders (passief) (zie de paragrafen 2.2.5 en 3.3.2).

In een vierde stap selecteert de respondent de gebeurtenissen die in haar of zijn ogen onverwacht zijn geweest en door toedoen van iemand of iets anders tot stand zijn gekomen (passief) (zie de paragrafen 2.2.5 en 3.3.2).

In een vijfde stap bepaalt de respondent, met behulp van het door Scherer-Rath ontwikkelde interpretatieschema voor contingentie-ervaringen, welke betekenis hij of zij geeft aan contingentie-ervaringen (zie de paragrafen 2.2.5, 3.3.2, 5.3 en 5.5). Dit is een reflectie van de tweede orde omdat respondenten vanuit een aangereikt perspectief opnieuw een duiding geven aan levensgebeurtenissen die ze zelf als onverwacht interpreteerden. Zoals de lezer inmiddels weet kunnen respondenten hun contingentie-ervaringen duiden als contingentie-ontkenning, contingentie-erkenning en contingentie-ontmoeting.

Verankerde ultieme levensdoelen

Het tweede doel is: nagaan wat de inhoud, handelingsgerichtheid en de verankering van ultieme levensdoelen is. In een eerste stap wordt de inhoud van de levensdoelen omschreven (zie paragraaf 2.3.2). Een respondent maakt op basis van de getekende levenslijn een overzicht van belangrijke levensdoelen. Eventueel kan de lijst met verankerde ultieme levensdoelen, die wij op het spoor zijn gekomen tijdens het onderzoek, worden gebruikt (zie paragraaf 2.3.1).

In een tweede stap wordt de ultimiteit van levensdoelen bepaald. Kortgezegd kan de respondent kijken naar vier waarden die ultimiteit indiceren (zie de paragrafen 2.2.1 en 4.1).

De eerste waarde is de onverzadigbaarheid van ultieme levensdoelen. Dit betekent dat mensen een doel blijven nastreven, ook als zij denken of ervaren dat een doel bereikt is. De tweede waarde is onvervangbaarheid. Dat een doel onvervangbaar is wil zeggen dat een doel aan ons leven samenhang en richting geeft. De derde waarde is universaliteit en betekent dat een doel voor de mensheid als geheel relevant is. Abstract is de vierde waarde en duidt aan dat in de omschrijving van een doel niet naar concrete

handelingen in het dagelijkse leven wordt verwezen. Voor elk aspect geeft een respondent de score 0 of 1. De betekenis van de cijfers is als volgt: 0 is niet-ultiem en 1 is ultiem. Is de somscore van een levensdoel groter of gelijk aan 2, dan is er sprake van een ultiem levensdoel. Met deze ultieme levensdoelen wordt verder gewerkt in het reflectieproces.

In een derde stap wordt de handelingsgerichtheid ‘op het goede leven’ vastgesteld (zie paragrafen 2.3.1, 4.2 en 4.3). We onderscheiden drie vormen van handelingsgerichtheid: zelfgerichtheid, andergerichtheid en een wederkerige gerichtheid. Bij zelfgerichtheid is de eigen persoon het einddoel van het handelen. Het kan bijvoorbeeld gaan om ‘gelukkig worden’ en ‘zelfontwikkeling’. Bij andergerichtheid zijn andere personen het einddoel van het handelen. Voorbeelden zijn ‘zorgen voor anderen’, ‘verbondenheid met anderen’, ‘kinderen opvoeden’, ‘kinderen onderwijzen’, et cetera. Bij een wederkerige gerichtheid zijn de eigen persoon en de ander het einddoel van het handelen. Een voorbeeld is het levensdoel ‘gelukkig maken en worden’. Bovendien is het mogelijk om handelingsgerichtheden met elkaar te combineren. Een voorbeeld is de combinatie van zelfgerichte en op de andergerichte levensdoelen. Overigens is een combinatie van handelingsgerichtheden mogelijk.

In een vierde stap wordt de verankering van ultieme levensdoelen in een funderende werkelijkheid onderzocht. Grofweg kunnen we de persoonlijke duidingen van een funderende werkelijkheid interpreteren langs een continuüm (zie de paragrafen 2.2.2 en 4.5). Zoals gezegd worden de posities op dit continuüm bepaald door het denken van personen over de verhouding tussen de invloed van een Hogere Macht aan de ene kant en de menselijke invloed aan de andere kant. Op grond van het denken over deze verhouding kunnen we twee uitersten formuleren, te weten een ‘absoluut transcendente’ en een ‘absoluut immanente’ duiding. Tussen de zojuist genoemde uitersten bevindt zich de tussenpositie waarin immanentie en transcendentie worden gecombineerd die wij aanduiden met de uitdrukking ‘transcendent-en-immanent’. De respondent gaat na welke vorm van verankering op haar of hem van toepassing is.

Religieuze zelfdefinitie

Het derde doel van het reflectiemodel is: de religieuze zelfdefinitie bepalen. Uit de analyseresultaten komt naar voren dat de religieuze zelfdefinitie mede de volgende zaken bepaalt: de handelingsgerichtheid van ultieme levensdoelen (zie paragraaf 4.4); de verankering van ultieme levensdoelen

(zie paragraaf 4.6); en de interpretatie van contingentie-ervaringen (zie paragraaf 5.6).

Om de religieuze zelfdefinitie te bepalen doen respondenten het volgende. Zij gaan bij zichzelf na welke rol religie speelde in het gezin waarin opgroeiden, het onderwijs dat zij volgden en de religieuze gemeenschap waarvan zij deel uitmaakten. Vervolgens vraagt de respondent zich af wat haar of hem aanspreekt in de eigen religieuze vorming. Ook omschrijft een respondent zichzelf als religieus of niet-religieus (zie paragraaf 3.2.2). In het eerste geval erkennen personen het bestaan van een Hogere Macht en wordt geëxploreerd hoe zij zich deze Hogere Macht voorstellen. In het laatste geval ontkennen personen het bestaan van een Hogere Macht en wordt nagegaan hoe zij tot deze keuze zijn gekomen.

Professionele handelingsoriëntatie

Het vierde en laatste doel van het reflectiemodel is het onderzoeken van de verbinding tussen levensverhaal enerzijds en de pedagogische handelingsoriëntatie anderzijds. We toonden aan dat er een samenhang is tussen de zojuist genoemde componenten. Tevens constateerden we dat deze samenhang slechts beperkt is te verklaren vanuit de handelingsgerichtheid van levensdoelen. Het is bijvoorbeeld niet vanzelfsprekend dat leraren met een Z-gerichtheid kiezen voor een liberale oriëntatie en leraren met A- en W-gerichtheid kiezen voor een communitaristische oriëntatie, zoals wij op theoretische gronden veronderstelden (zie paragraaf 7.1.1). Toch denken we dat leraren kunnen gaan beseffen dat deze samenhang er is. Bij wijze van voorbeeld werken we dit uit voor de opvattingen over de religieuze vorming van kinderen en jongeren. We hebben gezien dat er drie oriëntaties zijn bij de religieuze vorming (zie paragraaf 2.2.6). Bij een liberale oriëntatie wordt het multireligieuze model gehanteerd. Dit model wordt gekenmerkt door een gelijkwaardige presentatie van verschillende religieuze tradities. Bij een communitaristische oriëntatie wordt het monoreligieuze model gehanteerd. Kenmerkend voor dit model is dat de overdracht en de socialisatie binnen een specifieke religieuze traditie voorop staat. Bij een ontwikkelingsgerichte oriëntatie wordt het interreligieuze model gehanteerd. Het streven is om aanhangers van verschillende religieuze stromingen met elkaar in dialoog te brengen. De respondent gaat bij zichzelf na welke doeloriëntatie van religieuze vorming het beste aansluit

bij haar of zijn religieuze zelfdefinitie en de rol van religie in haar of zijn levensverhaal.

Bij de introductie merkten wij op dat leraren in het katholieke basisonderwijs een bijzondere taak hebben: de vorming van leerlingen vanuit een christelijk perspectief. Om hen op deze taak voor te bereiden kozen we voor een identiteitsgerichte benadering van professionele ontwikkeling omdat deze leraren het beste zijn voorbereid op de zojuist genoemde taak. In dit onderzoek lag de focus op de persoonlijke dimensie van de professionele identiteit. Meer specifiek op de rol van religie in het levensverhaal van docenten enerzijds en de samenhang tussen hun levensverhaal en de intentionaliteit van hun pedagogisch handelen toegespitst op de persoonsvorming anderzijds (zie introductie, hoofdstuk 1).

Terugkijkend constateren we dat deze studie twee belangrijke aanvullingen heeft opgeleverd voor de professionele ontwikkeling van personen die zich bezighouden met de vorming van kinderen, jongeren en volwassenen. Een eerste inzicht is dat we bij vormingsprocessen rekening dienen te houden met handelingscontingentie en de daarmee verbonden ambivalentie van maakbaarheid en onzekerheid. Verschillende auteurs wijzen erop dat contingentie niet alleen mag worden verstaan als een bedreiging voor handelings- en ordeningsstructuren, maar ook als een voorwaarde voor menselijke creativiteit. Zonder handelingscontingentie zouden mensen niet creatief kunnen handelen omdat alles vastligt (Kelchtermans, 2012; Ricoeur, 1986; Scherer-Rath 2014a; 2014 b; Straub, 2005, pp. 72-73). Dit biedt professionals die zich bezighouden met vormingsprocessen de mogelijkheid om creatief in te spelen op onverwachte levensbepalende gebeurtenissen tijdens vormingsprocessen.

Een tweede inzicht is dat religie een rol kan spelen bij het leren omgaan met contingentie. We hebben gezien bij de contingentietheorie van Wuchterl (2011, pp. 35-44) dat contingentie-ervaringen van existentieel belang zijn en uitnodigen tot reflexiviteit (zie paragraaf 2.2.5). Bij deze heroriëntatie kan religie een rol spelen door het aanreiken van handelings- en interpretatiemodellen die het menselijke begrip overstijgen. Het kan mensen helpen om hun levensverhaal te reconstrueren en contingentie-ervaringen te duiden (Ricoeur, 1986; Scherer-Rath 2014a; 2014 b; Straub, 2005, pp. 72-73). Dit alles geeft voldoende reden om niet voorbij te gaan aan de rol van religie bij vormingsprocessen van personen.

8.

Samenvattingen

Summary (Engelstalige samenvatting)

Identity-oriented approach

Teachers in Catholic primary education in the Netherlands have a significant task: the personhood formation of pupils from a Christian perspective. The question is how we can best prepare newly qualified teachers for this task in the context of late-modern western society. In this study we have opted for an identity-oriented approach to the professional development of teachers at the start of their careers. This approach proposes that teachers should not only acquire knowledge and attain skills, but also give consideration to the formation of their professional identity. The personal dimension of professional identity comprises specific personal characteristics, life story, educational experience, the teacher's own perceptions of the profession, the intentionality of their professional actions, et cetera. The professional dimension concerns the educational context in which a teacher is employed. For example, the type of pupils being taught and relations with colleagues. Beyond this there are the things generally viewed as important for the profession in terms of knowledge, approaches, skills and attitudes, based on scientific research and/or the perceptions of teacher trainers and mentors in schools. In addition, this approach proposes that professional identity is shaped by reflecting on the interaction between the personal and professional dimensions of identity. This reflection is necessary in order to adapt one's identity according to changing circumstances in society or one's personal life. We have chosen the identity-oriented approach because it is our contention that teachers who have given consideration to the formation of their own identity are in a better position to support pupils in their personhood formation.

What complicates reflections on the role of religion in life stories is that the role of religion in people's lives has changed substantially in western society since the 1960s. There are two opposing tendencies. One is secularisation, by which we mean that we can see a strong decline in

institutional forms of religion. The other is the rise of various individualised forms of religion. The result of these opposing tendencies is that the role of religion in teachers' lives has become fluid. Teachers can abandon the religion they grew up in and decide that they no longer feel religious at all. Secondly, little is known about the relationship between the life stories of teachers and the goal orientation of their pedagogical activity as it relates to personhood formation. Most research focuses on pedagogical activity in concrete educational situations.

Objective

The aim of this study is to contribute to the formation of theory regarding (a) the role of religion in the life stories of teachers in Dutch Catholic primary education and (b) the relationship between the life stories of these teachers on the one hand and the intentionality of pedagogical activity focused on the personhood formation of their pupils on the other. This is achieved in this study by developing a conceptual model and determining if we can find support for it in the results of our analysis. Put briefly, a conceptual model is a collection of concepts between which certain relationships are assumed. The external goal is to make recommendations for autobiographical reflection by teachers in confessional education.

Theoretical principles

In order to realise the objectives of our research and answer the two central questions (see below) we have chosen a combination of a narrative and cognitive-motivational approach. The narrative approach supposes that people express their identity in a life story that they continually reconstruct in order to adapt it to changes in society and their own lives. In this way people give continuity, direction and meaning to their own lives. This fits well with the identity-oriented approach of professional development, which proposes that the life story is an element of the personal dimension of professional identity (see above).

For the cognitive-motivational approach we have chosen Frijda's theory of motivation. Briefly stated, this theory proposes that people act on the basis of source and surface concerns. In this study we concentrate on the source concerns, which we understand to be a person's ultimate life goals. Frijda's theory of motivation goes on to propose that events attract

people's attention when they are relevant for the realisation of these ultimate life goals. They ascribe meaning to these events by evaluating them in the light of the life goals they are working towards. Events that contribute to the realisation of life goals are valued as high points. Conversely, events that impede the attainment of life goals are seen as low points. Moreover, Frijda's theory of motivation states that the meaning ascribed to events determines the intentionality of one's actions. The interpretation determines whether one is prepared to begin, maintain or repair a relationship, or to break with someone or something.

Although Frijda's theory of motivation offers a coherent framework for the link between life stories and the intentionality of pedagogical activity, it is still unclear what the role of religion is in the life stories of teachers. In order to trace the role of religion in life stories, we have focused on experiences of contingency, or unexpected events in life stories. Although Frijda's theory of motivation offers a coherent framework for the link between life stories and the intentionality of pedagogical activity, it is still unclear what the role of religion is in the life stories of teachers. In order to trace the role of religion in life stories, we have focused on experiences of contingency, or unexpected events in life stories. We take the view of Reisebrodt, who understands religion as complexes of religious practices that reflect communities' and individuals' typical experiences of contingency and hopes for salvation. On this view religion upholds the ability to act in situations where people feel powerless and incapable of action in bringing threats into significant relation to superhuman powers.

We take the view of Reisebrodt, who understands religion as a structure of meaning, to cope with crises and to attain salvation in communication with superhuman powers. On this view religion upholds the ability to give meaning to situations where people feel powerless and incapable of action in bringing threats into significant relation to superhuman powers.

Formulation of questions

Two questions are at the centre of this research. The first question is: To what extent does religion play a role in the life stories of teachers in Dutch Catholic primary education? The second question is: To what extent is there a relationship between the life stories of teachers in Dutch Catholic

primary education on the one hand and the intentionality of their pedagogical activity focused on the personhood formation of their pupils on the other?

Conceptual model

In order to achieve the objective of our research and answer the central researchers' questions, we have developed a conceptual model. This model consists of six core concepts, between which certain causal relationships are presumed.

The first core concept is 'ultimate life goal'. We suppose that personal life goals are organised along hierarchical lines. People can connect their goals so that one goal becomes the means to achieve another goal. We call this complex network of ultimate and non-ultimate life goals a personal hierarchy of goals. In this hierarchy the end-goals are ultimate life goals. Four values indicate that a life goal is insatiable. The first value concerns the insatiability of ultimate life goals. That means that people will continue to pursue a goal even beyond a moment of satiation. The second value is irreplaceability. A goal is irreplaceable if it gives our lives continuity and direction. The third value is universality, meaning that a goal is significant for humanity as a whole. Abstraction is the fourth value, meaning that there is nothing in the definition of a goal that pertains to actions in daily life.

The second core concept is 'foundational reality'. This reality is capable of justifying ultimate goals without itself requiring any further justification. This reality can be absolutely transcendent, transcendent and immanent, or absolutely immanent. Absolutely transcendent means that people's lives are almost completely determined by a Higher Power. Absolutely immanent means that life is completely determined by people and the immanent reality that they live in. This may involve the person themselves, their peers or nature as the fundamental grounds for justification of their life goals. In the case of transcendent-immanent embedding, the way people think about their foundational reality is determined by the mutual relationship between transcendence and immanence. For example, people accept the influence of a Higher Power on their lives by saying that their life goals have come about partly through the involvement of a Higher Power. Yet another example is that people surpass themselves and come into contact with a Higher Power through their actions.

The third core concept is an 'embedded ultimate life goal'. This concept is closely related to the core concept of foundational reality as discussed immediately above. Embedding means that a person ties his or her life goals to an absolutely transcendent, a transcendent and immanent, or an absolutely immanent foundational reality. The result is an embedded ultimate life goal. For example, if a teacher sees his or her mother or father as the fundamental grounds for justification for his or her life goals, this can be termed a socially immanent embedding.

The fourth core concept is 'unexpected life event'. Life events are concerned with memories that are important in terms of forming and sustaining our life stories. When we explain who we are to ourselves and others, we recount those memories that relate to important events in our lives. We focus on these life events because they can be seen as an encounter with a different reality (see below).

The fifth core concept is 'ascribing meaning', which we have approached from two perspectives. We have borrowed the first perspective from Frijda's theory of motivation. He proposes that the value given to life events is grounded in a person's ultimate goals. An event that contributes to the realisation of one's life goals is seen as a high point. Conversely, a low point is something that impedes the realisation of specified life goals. For the second perspective on ascribing meaning we have drawn on Wuchterl's theory of contingency. He takes the view that people who try to realise ultimate life goals sooner or later have to deal with unexpected events, or experiences of contingency. These experiences of contingency cannot be prevented or impeded. Wuchterl states that people can deal with experiences of contingency in three ways: denial of contingency, recognition of contingency and encountering of contingency. Someone in denial of contingency does not accept that there are limits to the possibilities of rational action. They may for example keep searching desperately for a medicine or treatment for an incurable disease that he or she has contracted. In recognition of contingency, the person accepts that there is a limit to the possibilities of rational action. In encountering of contingency, a person accepts not only the limits of his or her actions and thinking, but sees this as a place where they encounter a different reality beyond this limit.

The sixth core concept is 'intentionality of pedagogical activity.' Within pedagogical activity we are concerned with the formation of pupils' values, which comprises four aspects that are closely connected with each other. The first aspect is moral formation, which has the goal of teaching

pupils to learn what is worth pursuing. A second aspect is religious formation, whereby pupils learn how to use religion in their personal life orientation. This concerns such things as the attainment of ultimate life goals. A third aspect concerns pupils' social-emotional formation. They learn how to cope with themselves and with acquaintances such as their friends and peers. A fourth aspect is learning to deal with experiences of contingency which are of existential importance to the person in question. This could be the loss of a loved one or a divorce. We have also distinguished three orientations of pedagogical activity: a liberal, a communitarian and a development-directed orientation. The liberal orientation sees autonomy and/or respect as the end-goal of pedagogical activity. The communitarian orientation sees heteronomy and taking responsibility for the bonum commune, or communal well-being, as the end-goal of personal formation. Finally, a development-directed orientation combines autonomy and heteronomy. Both are arranged in a particular order that takes account of the developmental level and age of the pupils.

We have distinguished three relationships in the conceptual model that allow us to bring together the six core concepts in a particular way. The first relationship is the embedding of ultimate life goals within a foundational reality, with an embedded ultimate life goal as its outcome. The second relationship in the model is the way meaning is ascribed to unexpected life events in the light of an embedded ultimate life goal. According to Frijda's motivational theory people interpret life events by evaluating them in the light of their life goals. In order to establish the role of religion in ascribing meaning, we have focused on the interpretation of unexpected life events, or experiences of contingency. The third relationship is the connection between embedded ultimate life goals, via the ascribing of meaning to life events, and the intentionality of pedagogical activity. On the basis of Frijda's theory of motivation we contend that embedded ultimate life goals via the ascribing of meaning to unexpected life events are linked to the intentionality of pedagogical activity. To gain more insight into the way this link comes about we have followed Ricoeur's theory of identity. In broad terms he proposes that the action orientation of people's ultimate life goals is used to substantiate the orientation of their professional activity. A teacher with a self-directed life goal may, for example, find it important to acquire a deeper knowledge of his or her subject. As stated before, we define this professional action orientation as orientation of pedagogical activity because teachers in Dutch Catholic primary education

have a significant task: facilitating the personhood formation of pupils and supporting it from a Christian perspective. We have restricted ourselves to the formation of values and take the view that this encompasses moral, religious and social-emotional formation, as well as learning to cope with experiences of contingency.

Technical research structure

We have chosen a qualitative survey as our research strategy. We chose this strategy because we are working with a narrative approach to identity. This means we suppose that people express their identity in life stories. The logical consequence of this is that we have chosen to work with teachers to reconstruct their life stories and reflect on these life stories with them. In accumulating research material we used a semi-structured interview made up of four components: drawing a lifeline, a topic list, questionnaires filled in by the respondent during the interview, and an interview handbook for recording interviews. In 2008 we interviewed 264 teachers in Dutch Catholic primary education using this semi-structured interview.

Research questions and results

The first central question is: To what extent does religion play a role in the life stories of teachers in Dutch Catholic primary education? We divided the teachers who took part in our study into two groups based on their religious self-definition. In the first group were teachers who saw themselves as religious. Conversely, the second group comprised teachers who saw themselves as non-religious.

Next we looked at how both groups substantiate the action orientation of their ultimate life goals. We found four different forms of action orientation. The first form is self-direction (S-direction), whereby the person is the end-goal of their own actions. This could include life goals such as 'happiness' and 'personal development'. The second form is other-direction (O-direction), whereby other people are the end-goal of one's actions. Examples are 'caring for others', 'raising children', 'teaching children' and 'bonding with others'. The third form is reciprocal direction (R-direction), whereby people suppose that by giving others something immaterial, they will receive something immaterial in return. An important life goal based on reciprocation is 'being and making people happy'. The last

form of action orientation we find is the combination of self and other-direction (SO-direction). The eye-catching feature of this direction is that teachers try to find a balance between self-direction and care for others. What emerges from our results is that religious self-definition has an influence on the action orientation of teachers' life goals. Christian teachers are more inclined to pursue other-directed life goals than non-Christian teachers. Moreover, non-Christian teachers are more inclined to pursue self-directed life goals.

Secondly, we investigated how Christian and non-Christian teachers embed their life goals in a foundational reality. Again, differences emerged between the two groups. Religious teachers are more likely to choose to embed their life goals in a transcendent-immanent way. They say, for example, that a Higher Power enables them to realise their life goals and influences the formation of their life goals. Non-religious teachers, by contrast, prefer to embed their life goals absolutely immanently. This might mean saying that they see their educators as the ultimate grounds for justification of their life goals and take the view that they themselves are fully responsible for realising their life goals.

Thirdly, we looked at how teachers ascribe meaning to unexpected life events or experiences of contingency. Here we also found a difference between the two groups. This difference is the way unexpected events are seen as encounters with a different reality. Religious teachers accept experiences of contingency and do indeed view them as encounters with a different reality. Non-religious teachers also accept contingency, but don't interpret these experiences as encounters with a different reality. All this may mean that religion in general, and the Christian religion in particular, encourages people to pursue other-directed life goals and embed these in a transcendent-immanent way. This religion also prompts people to view experiences of contingency as a form of encounter with a different reality.

The second central question is: To what extent is there a relationship between the life stories of teachers in Dutch Catholic primary education on the one hand and the intentionality of their pedagogical activity focused on the personhood formation of their pupils on the other? This research has shown that there is a relationship between the life stories of teachers and the intentionality of their pedagogical activity. But this relationship is limited and can only partially be explained through the action orientation of ultimate life goals.

We suppose that the action orientation of embedded ultimate life goals, through the ascribing of meaning to unexpected life events, is related to the intentionality of pedagogical activity. On a theoretical basis, we make the following assumptions about this relationship. Self-direction is connected to a liberal orientation that sees autonomy and/or respect as the end-goal of pedagogical activity. Other-direction and reciprocal direction are connected to a communitarian orientation, which sees heteronomy and taking responsibility for the bonum commune, or communal well-being, as the end-goal of personhood formation. Finally, we suppose that teachers who combine self and other-direction act on the basis of a development-directed orientation. This means the end-goals of autonomy and heteronomy are combined. They are arranged in a specific order that takes account of pupils' developmental level and age.

The results of our analysis produce a contradictory picture. On the one hand, we find support for the relationship between action orientation and the intentionality of pedagogical activity as described above. On the other hand, we found counter-indications that contradict the relationship in the manner cited above. Teachers with S-direction appear to act on the basis of a communitarian orientation and teachers with an O and R-direction on the basis of a liberal orientation. However, teachers with an SO-direction do not appear to act on the basis of a development-directed orientation.

All this leads to the conclusion that there is a relationship, but this can only partially be explained by the action orientation of life goals. We think the explanation for this limited relationship needs to be sought in the formation of identity in the late-modern period. This identity formation is a continual and personal process of construction that enables teachers to make connections between the action orientation of their life goals and the intentionality of pedagogical activity. These connections are not obvious in terms of the liberal and communitarian tradition, but made possible in the eyes of individuals by the way traditions have become fluid in the late-modern period. By this we mean that in the late-modern period traditions and social forms that limited individual choices have disappeared or weakened. This makes it possible for individuals to make choices and combine elements in ways that were unthinkable until recently.

Conclusion

The central conclusion of this research is that contingency awareness is a key concept for understanding the formation of teachers' identity in late-modern society. Contingency awareness means in this case that people acknowledge and perceive that the space for decision-making and actions in the formation of their own identity has increased. Identity formation is less and less determined by traditions and group ties. As a result of this people have to develop their own frames of reference for interpretation and actions, within which they can tell their life stories. These life stories are continually being reconstructed so they can be adapted to changes in society and changes in one's personal life. Contingency awareness also means that people make space for, take account of and accept unexpected life events.

We have observed four different forms of this contingency awareness in teachers' life stories. In the first place, teachers' biographies are selective biographies. They determine for themselves what is of ultimate value in their lives, what significant life events are and whether or not religion plays a role in their lives (see below).

Secondly, we see that contingency awareness plays a role in embedding ultimate life stories. The teachers who took part in this study chose the forms of embedding that implied the greatest possible room for manoeuvre. Those with transcendentally embedded life goals reject an absolutely transcendent interpretation of a foundational reality. In this case human life is determined in large part by a Higher Power. The teachers choose a transcendent-immanent embedding where the room for manoeuvre is clearly greater.

Thirdly, most teachers who took part in the study acknowledged that they were confronted with unexpected events. In most cases this concerned unexpected events that related to relationships with important people. These events are low points such as conflicts at work, a miscarriage or a divorce. And high points such as the birth of a child or meeting one's life partner. It is worth noting here that the high points in particular are regarded as encounters with a different reality. This indicates that these teachers associate a Higher Power primarily with happy circumstances and less so with setbacks.

Fourthly, contingency awareness is expressed in the role of religion in teachers' life stories. In the late-modern period there are opposing

tendencies regarding religion, namely secularisation and religious individualisation. We recognise secularisation in teachers' life stories where religion plays no role whatsoever. We find religious individualisation in teachers who define themselves as religious. They combine religious and non-religious elements in their stories, on the basis of the role religion plays in their lives, and accept that they will have to deal with unexpected life events. This also means that they use their additional room for manoeuvre to make choices that determine their identity. They decide the action orientation and embedding of their life goals, and the interpretation of unexpected life events. We have also shown that religion still plays a role in the process of constructing personality, despite secularisation in western society. Religious self-determination is involved in determining action orientation and embedding of life goals, and the interpretation of unexpected life events. According to Makropoulos, this contingency awareness is also linked to insecurity and ambivalence towards feasibility. By feasibility we mean that the room for manoeuvre in shaping personal identity has steadily increased. Insecurity means that people have become increasingly responsible for choices that determine their identity and that they run the risk of making wrong choices.

To conclude, we find contingency awareness in the relationship between life stories and the intentionality of pedagogical activity. On the basis of theoretical assumptions we take the view that there is a relationship between the action orientation of ultimate life goals on the one hand and the intentionality of pedagogical activity on the other. We expect, for example, that teachers with self-directed life goals will choose a liberal orientation and teachers with other-oriented or reciprocally directed life goals will choose a communitarian orientation. We have established that this relationship has become fluid and can only partially be explained within the frames of reference of action that play an important role in modern society, namely liberalism and communitarianism. This means we can talk about individualisation within the orientation of pedagogical activity. Teachers develop a personal frame of reference of action which can help them to perceive and interpret work situations.

Suggestions for alternative model of reflection

For this research we developed a semi-structure interview in which the concepts of autobiographical reconstruction and reflection based on the

narrative theory of identity played an important role. In autobiographical reconstruction people recall events that define their identity, which they can still see clearly before them and which clarify the meaning lent to these events at the time. This reconstruction comes about by drawing a lifeline and articulating how meaning is ascribed to life-defining events on this line. In autobiographical reflection the respondents reflect in response to questions on their self-constructed life story. In this situation the focus is on specifying ultimate life goals and the intentionality of one's own pedagogical activity. On the basis of this semi-structured interview we have given a number of recommendations for a supplementary model of reflection that can be used to train teachers as well as other professionals specialising in the formation of children, youths and adults. As with the semi-structured interview, the model consists of four elements. First, the professionals in training sketch their lifeline, indicating high and low points. Then they articulate the personal meaning that they ascribe to these events. In the second stage the professionals in training research the action orientation and embedding of their life goals. In the third stage the professionals in training give consideration to their religious self-definition by asking themselves if they define themselves as religious or non-religious. Next they investigate what implications this religious self-definition has for the action orientation as well as the embedding of their life goals and the way they ascribe meaning to unexpected life events. In the fourth stage the professionals in training reflect on the relationship between their life stories and the orientation of their pedagogical activity. For example, they might research which goal orientation of religious formation best suits the role of religion in their own life story. They can choose a liberal orientation which is characterised by treating various different religious traditions equally. They can also choose a communitarian orientation in which is centred on conveying, and socialising within, a specific religious tradition. There is also the option of choosing a development-directed orientation, in which the aim is to bring supporters of different religious faiths together in dialogue.

Zusammenfassung (Duitstalige samenvatting)

Identitätsorientierter Ansatz

LehrerInnen an katholischen Grundschulen in den Niederlanden haben die spezielle Aufgabe, die Persönlichkeitsbildung ihrer SchülerInnen aus christlicher Perspektive zu unterstützen. Angehende LehrerInnen werden dafür bisher mit Hilfe eines die professionelle Entwicklung von LehrerInnen handwerklich charakterisierenden Lehransatzes vorbereitet. Unterrichten wird hier als das Ergebnis der Beherrschung von Wissen und Fertigkeiten verstanden. Dieses erlangt man durch Lernen von anderen in Vorlesungen und Übungen. Darüber hinaus ist es wichtig, das Erlernte in der Praxis zu erproben und diesbezüglich Feedback zu erhalten. Dem identitätsorientierten Ansatz der professionellen Entwicklung zufolge müssen LehrerInnen nicht nur über Wissen und Fertigkeiten verfügen, sondern sich auch mit der Bildung ihrer eigenen professionellen Identität auseinandersetzen, bei der eine persönliche und eine professionelle Dimension unterschieden werden kann. Die persönliche Dimension umfasst spezifische Persönlichkeitsmerkmale, die Lebensgeschichte, die Lehrgeschichte, Berufsauffassungen der LehrerInnen, die Intentionalität des professionellen Handelns etc. Die professionelle Dimension bezieht sich auf den Unterrichtskontext, in dem LehrerInnen arbeiten, wie zum Beispiel der SchülerInnentyp, der unterrichtet wird, oder die Zusammenarbeit mit KollegInnen, des Weiteren was allgemein für den Beruf als wichtig erachtet wird an Wissen, Haltungen, Fähigkeiten und wissenschaftlich fundierten Einstellungen und/oder Auffassungen von LehramtsausbilderInnen und BegleiterInnen in den Schulen. Des Weiteren geht dieser Ansatz davon aus, dass die professionelle Identität durch Reflexion der Wechselwirkung zwischen der persönlichen und der professionellen Dimension der Identität zustande kommt. Diese Reflexion ist notwendig, um die Identität den veränderten Umständen entsprechend anpassen zu können. Wir wählen den identitätsorientierten Ansatz, weil wir davon ausgehen, dass LehrerInnen, die sich mit ihrer eigenen Identitätsbildung beschäftigt haben, besser in der Lage sind, SchülerInnen in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen.

Wir wissen noch zu wenig über den identitätsorientierten Ansatz der professionellen Entwicklung. Erstens wissen wir nicht viel über die

Reflexion der Bedeutung, die Religion in der Lebensgeschichte von LehrerInnen spielt. Was diese Reflexion erschwert ist die Tatsache, dass sich die Rolle der Religion im Leben von Menschen seit den 1960er Jahren in der westlichen Gesellschaft tiefgreifend verändert hat. Hierbei gibt es zwei entgegengesetzte Entwicklungstendenzen zu vermelden. Die eine ist die Säkularisierung, die eine starke Abnahme institutionalisierter Religionsformen zu umschreiben versucht. Die andere ist das verstärkte Aufkommen verschiedener individualisierter Religionsformen. Diese entgegengesetzten Entwicklungstendenzen sorgen dafür, dass die Rolle, die Religion im Leben von LehrerInnen spielt, flüchtig geworden ist. LehrerInnen können sich von der Religion, in der sie aufgewachsen sind, abwenden und sich dafür entscheiden, sich nicht mehr als religiös zu bezeichnen. Zweitens wissen wir zu wenig über den Zusammenhang zwischen der Lebensgeschichte der LehrerInnen und der Intentionalität ihres pädagogischen Handelns.

Zielsetzung

Mit dieser Studie möchten wir einen Beitrag zur Theoriebildung leisten über die Rolle, die die Religion in Lebensgeschichten von LehrerInnen an katholischen Grundschulen in den Niederlanden spielt, und über den Zusammenhang zwischen der Lebensgeschichte dieser LehrerInnen einerseits und der Intentionalität des pädagogischen Handelns andererseits. Das tun wir mit Hilfe der Entwicklung eines konzeptuellen Modells und der Untersuchung der in dem Konzept zugrunde gelegten theoretischen Annahmen. Diese Annahmen umfassen bestimmte kausale Zusammenhänge, deren Vorkommen in dieser Arbeit empirisch überprüft werden. Als externes Ziel möchten wir einige Empfehlungen für die autobiographische Reflexion von LehrerInnen an konfessionellen Schulen formulieren.

Theoretische Ausgangspunkte

Um die Zielsetzung der Untersuchung realisieren und die beiden zentralen Forschungsfragen (siehe unten) beantworten zu können, entscheiden wir uns für eine Kombination des narrativen und des kognitiv-motivationalen Ansatzes. Der narrative Ansatz geht davon aus, dass Menschen ihre eigene Identität in einer Lebensgeschichte ausdrücken, die sie fortwährend im Lichte des gesellschaftlichen Kontextes und der Veränderungen in ihrem eigenen Leben rekonstruieren. Auf diese Weise geben Menschen ihrem Leben Zusammenhang, Richtung und Bedeutung. Dies knüpft nahtlos beim identitätsorientierten Ansatz professioneller Entwicklung an, der davon ausgeht, dass die Lebensgeschichte ein Element der persönlichen Dimension der professionellen Identität bildet (siehe oben).

Beim kognitiv-motivationalen Ansatz entscheiden wir uns für die Motivationstheorie des niederländischen Psychologen Frijda, der davon ausgeht, dass Menschen auf Basis ihrer Kernanliegen und Interessen handeln. Kernanliegen werden mit Hilfe allgemeiner Ziele umschrieben, während die Interessen oberflächlicher Natur sind und als Zwischenstationen zur Befriedigung eines oder mehrere Kernanliegen verstanden werden können. Wir orientieren uns in dieser Studie auf die Kernanliegen und verstehen diese als letztendliche Lebensziele (ultimate goal) einer Person. Die Motivationstheorie geht des Weiteren davon aus, dass Ereignisse, die für die Realisierung dieser letztendlichen Lebensziele von Bedeutung sind, die Aufmerksamkeit der betroffenen Person erhalten. Sie geben diesen Ereignissen eine Bedeutung, indem sie diese im Lichte der letztendlichen Lebensziele evaluieren. Ereignisse, die zur Realisierung der Lebensziele beitragen, werden als Höhepunkt bewertet. Ereignisse, die hingegen eine Behinderung der angestrebten Lebensziele darstellen, werden als Tiefpunkt gedeutet. Die Motivationstheorie von Frijda geht außerdem davon aus, dass die Bedeutung, die man den Ereignissen verleiht, die Intentionalität des Handelns beeinflusst. Die Interpretation dieser Ereignisse bestimmt demzufolge abhängig von der Bedeutungsverleihung die Bereitschaft der Menschen, eine Beziehung mit jemanden oder etwas einzugehen, sie aufrechtzuerhalten, wiederherzustellen oder abzubrechen.

Die Kombination des narrativen und kognitiv-motivationalen Ansatzes ist zwar vielversprechend, lässt aber aufgrund ihrer theoretischen Annahmen eine Problemfrage offen. Obwohl die Motivationstheorie von Frijda einen zusammenhängenden Rahmen für die Verbindung zwischen

Lebensgeschichte und Intentionalität des pädagogischen Handelns bietet, bleibt unendlich, welche Rolle die Religion in der Lebensgeschichte von LehrerInnen spielt. Um ihre Rolle in der Lebensgeschichte untersuchen zu können, richten wir uns auf Kontingenzerfahrungen bzw. unerwartete identitätsbestimmende Ereignissen. Mit Riesebrodt verstehen wir Religion als einen Komplex religiöser Praktiken, in denen die Sinnsuche nach Heil und Heilsvermittlung zum Ausdruck gebracht wird, wenn Kontingenzerfahrungen die Möglichkeiten und Grenzen von Gemeinschaften und Individuen überschreiten und die Überschreitung dieser Grenzen Menschen neue Handlungsmöglichkeiten gibt.

Fragestellung

In dieser Untersuchung stehen zwei Fragen im Mittelpunkt. Die erste Frage lautet: Inwieweit spielt Religion in der Lebensgeschichte von LehrerInnen an katholischen Grundschulen in den Niederlanden eine Rolle? Die zweite Frage heißt: Inwieweit gibt es einen Zusammenhang zwischen der Lebensgeschichte der LehrerInnen an katholischen Grundschulen in den Niederlanden einerseits und der Intentionalität ihres pädagogischen Handelns andererseits, womit hier genauer die Persönlichkeitsbildung ihrer SchülerInnen gemeint ist.

Konzeptuelles Modell

Um die Zielsetzung der Untersuchung realisieren und die zentralen Fragen beantworten zu können, haben wir ein konzeptuelles Modell entwickelt. Dieses Modell umfasst sechs Kernbegriffe zwischen denen bestimmte kausale Beziehungen vermutet werden.

Der erste Kernbegriff ist ‚letztendliches Lebensziel‘. Wir gehen davon aus, dass persönliche Lebensziele hierarchisch organisiert sind. Menschen können Ziele aneinanderreihen, wobei das eine Ziel wieder ein Mittel zur Erreichung eines anderen Zieles sein kann. Dieses komplexe Netzwerk letztendlicher und nicht letztendlicher Lebensziele nennen wir eine persönliche Zielehierarchie. In dieser Hierarchie bilden letztendliche Lebensziele die Endziele. Vier Wertaspekte bestimmen, ob ein Lebensziel als letztendlich verstanden werden kann. Der erste Aspekt betrifft die Un erreichbarkeit von letztendlichen Lebenszielen und dass Menschen einem Ziel auch dann versuchen weiter nachzustreben, wenn sie das Ziel für einen

kurzen Moment glauben erreicht oder erfahren zu haben. Der zweite Wertaspekt betrifft die Unersetzlichkeit. Ein Ziel ist hier unersetzlich, wenn es dem eigenen Leben Zusammenhang und Richtung gibt. Der dritte Aspekt lautet Universalität und bedeutet, dass ein Ziel für die ganze Menschheit relevant ist. Abstraktheit ist der vierte Wertaspekt und meint, dass es in der Umschreibung eines Zieles keinen Hinweis auf konkretes Handeln im alltäglichen Leben gibt.

Der zweite Kernbegriff ist ‚fundierende Wirklichkeit‘. Diese Wirklichkeit vermag letztendliche Lebensziele zu begründen, ohne selbst wieder einer weiteren Begründung zu bedürfen. Diese Wirklichkeit kann absolut transzendent, transzendent-und-immanent oder absolut immanent sein. Absolut transzendent bedeutet, dass das menschliche Leben vollständig durch eine Höhere Macht bestimmt wird. Absolut immanent meint hingegen, dass das Leben vollständig durch die Menschen selbst und die immanente Wirklichkeit bestimmt wird, in der sie leben. Letztendliche Begründungen für Lebensziele können hier beispielsweise die eigene Person, Mitmenschen oder die Natur sein. Bei Begründungen, die transzendent-und-immanenter Art sind, wird das Denken der Menschen über eine fundierende Wirklichkeit durch den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Transzendent und Immanenz bestimmt. Menschen können beispielsweise den Einfluss einer Höheren Macht auf ihr Leben anerkennen, indem sie sagen, dass sie ihre Lebensziele auch dank einer Höheren Macht besitzen. Oder sie beschreiben, wie sie über ihre eigenen Handlungen mit einer Höheren Macht in Kontakt gekommen sind.

Der dritte Kernbegriff ist ‚verankertes letztendliches Lebensziel‘. Der Begriff ist eng mit dem soeben beschriebenen Kernbegriff der fundierenden Wirklichkeit verbunden. Verankerung meint, dass eine Person ihre oder seine Lebensziele mit einer absolut transzendenten, einer transzendent-und-immanenten oder einer absolut immanenten fundierenden Wirklichkeit verbindet. Das Ergebnis ist ein verankertes letztendliches Lebensziel. Nennen beispielsweise LehrerInnen ihre eigenen Eltern als letztendliche Begründung für ihr Lebensziel, dann kann hier von einer immanenten Verankerung gesprochen werden.

Der vierte Kernbegriff ist ‚unerwartetes Lebensereignis‘. Bei Lebensereignissen sind Erinnerungen für die Bildung und Aufrechterhaltung unserer Lebensgeschichte wichtig. Wenn wir uns selbst und anderen erklären möchten, wer wir sind, erzählen wir aus den Erinnerungen, die sich auf wichtige Ereignisse in unserem Leben beziehen. Wir richten uns dabei auf

unerwartete Ereignisse, weil diese als eine Begegnung mit einer anderen Wirklichkeit gedeutet werden können (siehe unten).

Der fünfte Kernbegriff ist ‚Bedeutungsverleihung‘, dem wir uns von zwei Perspektiven her nähern. Die erste Perspektive entlehnen wir der Motivationstheorie von Frijda. Er geht davon aus, dass die Basis der Bewertung von Lebensereignissen in den letztendlichen Lebenszielen einer Person zu finden ist. Ein Ereignis, dass zur Realisierung von Lebenszielen beiträgt, wird als Höhepunkt gedeutet. Ein Ereignis, dass hingegen die Realisierung angestrebter Lebensziele verhindert oder erschwert, wird dagegen als Tiefpunkt umschrieben (siehe oben). Für die zweite Perspektive der Bedeutungsverleihung greifen wir auf die Kontingenztheorie Wuchterls zurück. Wuchterl geht davon aus, dass Menschen, die versuchen letztendlichen Lebenszielen nachzustreben, früher oder später mit unerwarteten Ereignissen oder Kontingenzerfahrungen konfrontiert werden, die sie weder vorhersehen noch verhindern können. Wuchterl sieht drei Möglichkeiten, wie Menschen mit Kontingenzerfahrungen umgehen können: Kontingen-zleugnung, Kontingen-zanerkennung und Kontingen-zbegegnung. Von Kontingen-zleugnung ist die Rede, wenn Menschen sich beispielsweise weigern anzuerkennen, dass es Grenzen des rationalen Handelns gibt. So hoffen sie verzweifelt weiter auf eine Medizin für bzw. gegen eine unheilbare Krankheit. Von Kontingen-zanerkennung ist die Rede, wenn Menschen erkennen und akzeptieren, dass die Möglichkeiten rationalen Handelns begrenzt sind. Kontingen-zbegegnung umschreibt Situationen, in der Menschen nicht nur die Grenzen ihres eigenen Handelns erkennen und akzeptieren, sondern diese auch als Ort verstehen, einer anderen Wirklichkeit jenseits dieser Grenzen begegnen zu können.

Der sechste Kernbegriff ist ‚Intentionalität des pädagogischen Handelns‘. Wir richten uns beim pädagogischen Handeln auf die Wertebildung als Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung von SchülerInnen, die vier Aspekte umfasst und die eng miteinander verbunden sind. Ein erster Aspekt ist die moralische Bildung, die darauf abzielt, dass SchülerInnen lernen, was erstrebenswert ist. Der zweite Aspekt ist die religiöse Bildung, bei der die SchülerInnen für ihre persönliche Lebensorientierung mit der Religion umzugehen lernen. Hierbei geht es beispielsweise um das Finden von Zusammenhang und Richtung für das eigene Leben durch das Nachstreben eigener letztendlicher Lebensziele. Ein dritter Aspekt betrifft die sozialemotionale Bildung von SchülerInnen. Sie lernen mit sich selbst und

anderen im Bekanntenkreis wie MitschülerInnen und FreundInnen umzugehen. Der vierte Aspekt ist das Umgehen Lernen mit Kontingenzerfahrungen, die für die betreffende Person von existentieller Bedeutung sind wie beispielsweise der Verlust Nahestehender oder eine Ehescheidung. Darüber hinaus unterscheiden wir drei pädagogische Handlungsorientierungen: eine liberale, eine kommunitaristische und eine entwicklungsgerichtete Ausrichtung. Die liberale Orientierung betrachtet Autonomie und/oder Respekt als das Ziel pädagogischen Handelns. Die kommunitaristische Orientierung zielt für die Persönlichkeitsbildung auf Heteronomie und Übernahme von Verantwortung für das *bonum commune* oder das allgemeine Wohlbefinden. Schließlich erstrebt die entwicklungsorientierte Ausrichtung eine Kombination von Autonomie und Heteronomie. Beide werden unter Berücksichtigung des Entwicklungsniveaus und des Alters der SchülerInnen in eine bestimmte Reihenfolge gestellt.

Wir unterscheiden im konzeptuellen Modell drei Beziehungen, in denen wir die sechs Kernbegriffe auf eine bestimmte Art und Weise miteinander in Verbindung bringen. Die erste Beziehung ist die Verknüpfung letztendlicher Lebensziele mit einer fundierenden Wirklichkeit, die in der Bildung verankerter letztendlicher Lebensziele mündet. Diese Verknüpfung könnte eine mögliche Lösung des zu Beginn genannten ersten Problems bedeuten, dass wir nicht wissen, welche Rolle die Religion beim Nachstreben letztendlicher Lebensziele spielt. Die zweite Beziehung betrifft die Verknüpfung der Bedeutungsverleihung an unerwartete Lebensereignisse mit den verankerten letztendlichen Lebenszielen. Der Motivationstheorie Frijdas zufolge interpretieren Menschen Lebensereignisse, indem sie diese im Licht der eigenen Lebensziele evaluieren. Um die Bedeutung, die die Religion für die Betroffenen in dieser Frage spielt, besser ergründen zu können, richten wir die Aufmerksamkeit auf ihre Interpretation unerwarteter Ereignisse oder auch Kontingenzerfahrungen. In dieser Verknüpfung könnte eine mögliche Lösung für das zweite zu Beginn genannte Problem gefunden werden, nämlich die Rolle der Religion bei der Bedeutungsverleihung an Lebensereignisse. Die dritte Beziehung im konzeptuellen Modell betrifft die Verknüpfung der verankerten letztendlichen Lebensziele mit der Intentionalität des pädagogischen Handelns der Befragten über deren Bedeutungsverleihung an unerwartete Lebensereignisse. Auf Basis der Motivationstheorie von Frijda gehen wir davon aus, dass die verankerten letztendlichen Lebensziele über die Bedeutungsverleihung an unerwartete Lebensereignisse mit der Intentionalität des pädagogischen

Handelns verbunden sind. Um mehr Licht ins Dunkel dieser möglichen Verbindung bringen zu können, schließen wir uns der Identitätstheorie Ricœur an. Im Großen und Ganzen geht Ricœur davon aus, dass Menschen die Handlungsausrichtung ihrer letztendlichen Lebensziele für die Ausgestaltung der eigenen professionellen Handlungsorientierung verwenden. Ein Lehrer oder eine Lehrerin mit dem selbstorientierten Lebensziel der Selbstentwicklung findet es beispielsweise wichtig, um sich selbst in fachinhaltlichen Fragen zu vertiefen. Hier könnte eine Lösung für das dritte bereits genannte Problem gefunden werden, nämlich für die Frage, wie der Zusammenhang zwischen letztendlichen Lebenszielen und die Intentionalität des pädagogischen Handelns genau zustande kommt. Wie bereits erwähnt verstehen wir unter pädagogischem Handeln vor allem die Persönlichkeitsbildung, weil die LehrerInnen an katholischen Grundschulen in den Niederlanden die spezifische Aufgabe haben, die Persönlichkeitsbildung von Schülerinnen und Schülern aus Sicht der christlichen Perspektive zu unterstützen. Wir gehen davon aus, dass die Persönlichkeitsbildung die moralische, religiöse und sozialemotionale Bildung und das Lernen umfasst, mit Kontingenzerfahrungen umzugehen. Hierin sehen wir eine mögliche Lösung für das vierte und letzte oben aufgeführte Problem, was die Persönlichkeitsbildung von SchülerInnen nämlich genau umfasst.

Untersuchungstechnischer Entwurf

Wir haben uns für die Untersuchungsstrategie eines qualitativen Surveys entschieden. Das haben wir unter anderem getan, weil wir mit einem narrativen Identitätsansatz arbeiten. Das bedeutet, dass wir davon ausgehen, dass Personen ihre Identität in Lebensgeschichten ausdrücken. Logischerweise kann hieraus abgeleitet werden, dass wir uns dafür entschieden haben zusammen mit den LehrerInnen ihre Lebensgeschichte zu rekonstruieren und diese selbstkonstruierte Lebensgeschichte zusammen mit den Befragten zu reflektieren. Zum Sammeln von Forschungsdaten haben wir ein halbstrukturiertes Forschungsinstrument entwickelt, das aus vier Komponenten besteht: ein Auftrag, eine Lebenslinie mit Höhe- und Tiefpunkten zu zeichnen; eine Themenliste; Fragebögen, die während des Interviews durch die Befragten ausgefüllt werden müssen und eine Anleitung für das Führen eines Interviews. Mit diesem halbstrukturierten Instrument wurden im Jahr 2008 64 LehrerInnen an katholischen Grundschulen in den Niederlanden interviewt.

Forschungsfragen und Forschungsergebnisse

Die erste zentrale Forschungsfrage lautet: In wieweit spielt Religion in der Lebensgeschichte von LehrerInnen an katholischen Grundschulen in den Niederlanden eine Rolle? Die an dieser Untersuchung teilnehmenden LehrerInnen verteilten wir anhand ihrer religiösen Selbstdefinition in zwei Gruppen. Die erste Gruppe umfasst christliche LehrerInnen, die sich selbst als religiös verstehen. Die zweite Gruppe betrachtet sich hingegen als nichtreligiös.

Zunächst haben wir die Handlungsausrichtung der letztendlichen Lebensziele beider Gruppen untersucht und trafen vier verschiedene Ausrichtungen an. Die erste Form ist die der Selbstgerichtetheit (S-Orientierung), bei der die eigene Person den Zielpunkt des Handelns bildet. Es geht beispielsweise um Lebensziele wie ‚glücklich werden‘ und ‚Selbstentwicklung‘. Die zweite Form ist die Ausrichtung auf eine andere Person (A-Orientierung), bei der andere Personen den Zielpunkt des Handelns bilden. Beispiele hierfür sind ‚Sorgen für andere‘, ‚Kinder aufziehen‘, ‚Kinder unterrichten‘ und ‚Verbundenheit mit anderen‘. Die dritte Form ist die wechselseitige Ausrichtung (W-Orientierung), bei der Menschen davon ausgehen, dass sie, indem sie anderen immaterielle Dinge geben, selbst dafür Immaterielles zurückerhalten. Ein wichtiges auf Wechselseitigkeit orientiertes Lebensziel ist beispielsweise ‚glücklich machen und werden‘. Die letzte vorgefundene Form der Handlungsausrichtung ist die Kombination von Selbstgerichtetheit und Ausrichtung auf eine andere Person (SA-Orientierung), bei der sehr deutlich wird, dass LehrerInnen versuchen, zwischen diesen beiden Polen eine Balans zu finden. Beispiele oft genannter Kombinationen von Lebenszielen sind (a) ‚glücklich werden‘ und ‚sorgen für andere‘ und (b) ‚das Leben genießen‘ und ‚sorgen für andere‘. Die Ergebnisse zeigen, dass die religiöse Selbstdefinition auf die Handlungsausrichtung der Lebensziele der LehrerInnen einen Einfluss hat. Religiöse LehrerInnen neigen eher als nichtreligiöse LehrerInnen dazu, Lebenszielen nachzustreben, die auf andere Personen ausgerichtet sind. Dagegen sind nichtreligiöse LehrerInnen eher geneigt, selbst gerichteten Lebenszielen nachzustreben.

An zweiter Stelle haben wir untersucht, wie religiöse und nichtreligiöse LehrerInnen ihre Lebensziele in einer fundierenden Wirklichkeit verankern. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Religiöse LehrerInnen verankern ihre Lebensziele eher transzendent-und-

immanent. Sie sagen beispielsweise, dass eine Höhere Macht die Realisierung ihrer Lebensziele mit ermöglicht oder Einfluss auf die Verwirklichung ihrer Lebensziele hat. Demgegenüber geben nichtreligiöse LehrerInnen einer absolut immanenten Verankerung ihrer Lebensziele den Vorzug. Sie sagen beispielsweise, dass sie ihre Eltern als letztendliche Begründung ihrer Lebensziele sehen und davon ausgehen, dass sie selbst für die Realisierung ihrer Lebensziele verantwortlich sind.

An dritter Stelle untersuchen wir die Bedeutungsverleihung an unerwartete Lebensereignisse oder Kontingenzerfahrungen durch LehrerInnen. Auch in diesem Fall unterscheiden sich beide Gruppen. Der Unterschied liegt in der Deutung unerwarteter Ereignisse als Begegnung mit einer anderen Wirklichkeit. Religiöse LehrerInnen erkennen und akzeptieren Kontingenzerfahrungen und deuten sie auch als eine Begegnung mit einer anderen Wirklichkeit. Nichtreligiöse LehrerInnen erkennen und akzeptieren zwar auch Kontingenzerfahrungen, aber interpretieren diese Erfahrungen nicht als Begegnung mit einer anderen Wirklichkeit. Das alles könnte bedeuten, dass Religion im Allgemeinen und christliche Religion im Besonderen Menschen anregt, Lebensziele nachzustreben, die auf andere Menschen ausgerichtet sind und diese transzendent-und-immanent zu verankern. Diese Religion regt Menschen auch an, Kontingenzerfahrungen als eine Form der Begegnung mit einer anderen Wirklichkeit zu deuten.

Die zweite zentrale Forschungsfrage lautet: In wieweit gibt es einen Zusammenhang zwischen der Lebensgeschichte von LehrerInnen an katholischen Grundschulen in den Niederlanden einerseits und der Intentionalität ihres pädagogischen Handelns andererseits? Aus der Untersuchung geht hervor, dass es einen Zusammenhang zwischen der Lebensgeschichte der LehrerInnen und der Intentionalität ihres pädagogischen Handelns gibt. Allerdings ist dieser Zusammenhang sehr eingeschränkt und nur teilweise von der Handlungsausrichtung der letztendlichen Lebensziele her zu erklären.

Wir gehen davon aus, dass die Handlungsausrichtung der verankerten letztendlichen Lebensziele über die Bedeutungsverleihung an unerwartete Lebensereignisse mit der Intentionalität des pädagogischen Handelns zusammenhängt. Dabei haben wir die folgenden theoretisch basierten Annahmen getroffen: Selbstgerichtetheit (S-Orientierung) ist mit einer liberalen Orientierung verbunden, die Autonomie und/oder Respekt als das Ziel pädagogischen Handelns betrachtet. Die Ausrichtung auf andere und

wechselseitige Ausrichtung (AW-Orientierung) sind mit einer kommunitaristischen Orientierung verbunden, die Heteronomie und das Übernehmen von Verantwortung für das bonum commune oder das allgemeine Wohlbefinden als Ziel der Persönlichkeitsbildung sieht. Schließlich gehen wir davon aus, dass LehrerInnen mit der Kombination einer S-Orientierung und A-Orientierung von einer entwicklungsgerichteten Ausrichtung her handeln. Das bedeutet, dass die Ziele Autonomie und Heteronomie unter Berücksichtigung des Entwicklungsniveaus und Alters der SchülerInnen kombiniert werden.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen ein gegensätzliches Bild. Einerseits finden wir Unterstützung für den oben beschriebenen Zusammenhang von Handlungsausrichtung und Intentionalität des pädagogischen Handelns. Andererseits finden wir auch Kontra-indikatoren, die den oben beschriebenen Annahmen widersprechen. LehrerInnen mit einer selbst gerichteten Ausrichtung scheinen auch aus einer kommunitaristischen Orientierung heraus zu handeln und LehrerInnen mit einer auf Andere gerichteten und wechselseitigen Ausrichtung handeln aus einer liberalen Orientierung heraus. Darüber hinaus konnten keine Indikatoren gefunden werden, die die Annahme bestätigten, dass LehrerInnen mit einer kombinierten Ausrichtung auf sich selbst und andere (SA-Orientierung) aus einer entwicklungsgerichteten Orientierung heraus handeln.

Das führt zu der Schlussfolgerung, dass es einen Zusammenhang gibt, der aber nur in einem geringen Maße durch die Handlungsausrichtung der Lebensziele zu erklären ist. Wir vermuten, dass eine Erklärung für diesen bedingten Zusammenhang in der Art und Weise der Bildung der menschlichen Identität in der spätmodernen Gesellschaft gefunden werden muss. Diese Identitätsbildung ist ein fortwährender persönlicher Konstruktionsprozess, der LehrerInnen ermöglicht, Verbindungen zwischen Handlungsausrichtungen ihrer Lebensziele und der Intentionalität ihres pädagogischen Handelns zu schaffen. Diese Ausrichtungen entsprechen der liberalen und kommunitaristischen Tradition zwar nicht, sind aber anscheinend für Individuen denkbar, die in einer spätmodernen Zeit leben, in der Traditionen flüchtig geworden sind. Wir gehen davon aus, dass in der Spätmoderne Traditionen und Sozialformen verschwinden oder sich abschwächen, die individuelle Entscheidungen einschränken, was wiederum dazu führt, dass Individuen Entscheidungen treffen und Elemente miteinander kombinieren können, die zuvor undenkbar gewesen wären.

Problemlösungen

Wir haben zu Beginn vier Problemfragen formuliert, die aus der Kombination eines narrativen und kognitiv-motivationalen Ansatzes hervorgegangen sind. Wir gaben bei der Erklärung des konzeptuellen Modells an, diese Probleme mit Hilfe der Untersuchung lösen zu können. Die Analyseergebnisse bestätigen unsere Annahme möglicher Problemlösungen. Es zeigt sich, dass wir die Rolle, die Religion bei der Realisierung von Lebenszielen spielt, aufspüren konnten, indem wir die Art und Weise untersucht haben, mit der LehrerInnen ihre Handlungsausrichtung gestalten und ihre letztendlichen Lebensziele verankern. Das ist auch bei der zweiten Frage der Fall, in der es um die Rolle geht, die Religion bei der Bedeutungsverleihung an Lebensereignisse spielt. Wir können diese beschreiben, indem wir untersuchen, ob unerwartete Ereignisse als eine Begegnung mit einer anderen Wirklichkeit angedeutet werden oder nicht. Das dritte Problem bildet der Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Intentionalität des pädagogischen Handelns. Es zeigt sich, dass es einen Zusammenhang zwischen Handlungsausrichtung der Lebensziele und der Intentionalität des pädagogischen Handelns gibt, dass wir aber zugleich bedenken müssen, dass dieser Zusammenhang nur teilweise aus der Handlungsausrichtung der letztendlichen Lebensziele heraus zu erklären ist. Das vierte und letzte Problem betrifft den Inhalt der Persönlichkeitsbildung von SchülerInnen. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass die moralische, religiöse und sozialemotionale Bildung der SchülerInnen und das Lernen, mit Kontingenzerfahrungen umzugehen, Aspekte dieser Persönlichkeitsbildung sind. LehrerInnen, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, verstehen die Persönlichkeitsbildung ihrer SchülerInnen vor allem in Termen der sozialemotionalen Bildung, während die beiden anderen Aspekte weniger in den Blick zu kommen scheinen.

Schlussfolgerung

Die zentrale Schlussfolgerung dieser Untersuchung lautet, dass Kontingenzbewusstsein ein Schlüsselbegriff für das Verständnis der Identitätsbildung von LehrerInnen in der spätmodernen Gesellschaft ist. Kontingenzbewusstsein meint hier, dass Menschen erkennen und erfahren, dass der Handlungsspielraum für die Bildung ihrer eigenen Identität gewachsen ist.

Die Identitätsbildung wird immer weniger durch Traditionen und Gruppenbindungen bestimmt. Das führt dazu, dass Menschen ihre eigenen Handlungs- und Interpretationsrahmen selbst schaffen und entwickeln müssen, indem sie ihre Lebensgeschichten erzählen, die fortwährend rekonstruiert werden, um sie den gesellschaftlichen Veränderungen und den Veränderungen in ihrem eigenen Leben anzupassen. Kontingenzbewusstsein bedeutet des Weiteren, dass Menschen unerwartete Lebensereignisse zulassen, wahrnehmen und akzeptieren.

Dieses Kontingenzbewusstsein ist auf vier verschiedene Art und Weisen in den Lebensgeschichten der LehrerInnen wiederzufinden. Zual-lererst ist die Biographie der LehrerInnen eine Wahlbiographie geworden. Sie bestimmen selbst, was in ihrem Leben von letztendlichem Wert ist, was wichtige Lebensereignisse sind und welche Bedeutung diese für sie haben. Darüber hinaus bestimmen sie selbst, ob Religion eine Rolle in ihrem Leben spielt oder nicht (siehe unten).

Zweitens sehen wir, dass Kontingenzbewusstsein bei der Verankerung von Lebenszielen in einer fundierenden Wirklichkeit wiederzufinden ist. Die an der Untersuchung teilnehmenden LehrerInnen entscheiden sich für Verankerungsformen, die den größtmöglichen Handlungsspielraum implizieren. Bei einer transzendenten Verankerung ihrer Lebensziele lehnen sie beispielsweise eine absolut transzendente Interpretation einer fundierenden Wirklichkeit ab, bei der das menschliche Leben zu einem großen Teil durch eine Höhere Macht bestimmt wird. Die LehrerInnen entscheiden sich eher für eine transzendent-und-immanente Verankerung, bei der der menschliche Handlungsspielraum deutlich größer ist.

Drittens erkennen die meisten an dieser Untersuchung teilnehmenden LehrerInnen, dass sie mit unerwarteten Ereignissen konfrontiert werden. In den meisten Fällen geht es um unerwartete Lebensereignisse, die die Beziehungen mit wichtigen Personen betreffen. Es geht bei diesen Ereignissen um Tiefpunkte wie Arbeitskonflikte, Fehlgeburt oder Scheidung und um Höhepunkte, wie Geburt eines Kindes, Begegnung der LebenspartnerInnen. Dabei fällt auf, dass insbesondere die Höhepunkte als eine Begegnung mit einer anderen Wirklichkeit gedeutet werden, was darauf hindeutet, dass diese LehrerInnen eine Höhere Macht vor allem mit glücklichen Umständen und weniger mit Gegenschlägen in Verbindung bringen.

Viertens kann Kontingenzbewusstsein anhand der Bedeutung der Religion in den Lebensgeschichten der LehrerInnen vorgefunden werden. In der Spätmoderne gibt es hinsichtlich der Religion zwei Tendenzen,

nämlich Säkularisierung und religiöse Individualisierung. Die Säkularisierung erkennen wir bei der Gruppe nichtreligiöser LehrerInnen. In ihren Lebensgeschichten spielt die Religion keine Rolle. Daneben treffen wir die religiöse Individualisierung bei LehrerInnen an, die sich selbst als religiös verstehen. Sie kombinieren religiöse und nichtreligiöse Elemente in ihren Lebensgeschichten.

Schließlich treffen wir Kontingenzbewusstsein im Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Intentionalität des pädagogischen Handelns an. Auf Basis theoretischer Annahmen gehen wir davon aus, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der Handlungsausrichtung der Lebensziele auf der einen und der Intentionalität des pädagogischen Handelns auf der anderen Seite. Wir erwarteten beispielsweise, dass sich LehrerInnen mit einer selbst gerichteten Orientierung für eine liberale Ausrichtung und LehrerInnen mit einer auf andere und wechselseitig orientierten Ausrichtung für eine kommunitaristische Ausrichtung entscheiden. Wir mussten feststellen, dass dieser Zusammenhang fließend geworden ist und nur teilweise mit dem Handlungsrahmen zu erklären ist, der in einer modernen Gesellschaft eine wichtige Rolle spielte, nämlich Liberalismus und Kommunitarismus. Das bedeutet, dass bei der pädagogischen Handlungsorientierung von Individualisierung gesprochen werden kann. LehrerInnen entwickeln einen persönlichen Handlungsrahmen, der ihnen hilft ihre Arbeitssituationen wahrnehmen und interpretieren zu können.

Empfehlungen für alternative Reflexionsmodelle

Wir entwickelten für diese Untersuchung ein halbstrukturiertes Forschungsinstrument, wobei uns Begriffe wie die autobiographische Rekonstruktion und Reflexion aus der narrativen Identitätstheorie von großem Nutzen waren. Bei der autobiographischen Rekonstruktion rufen Menschen ihre Erinnerungen an lebensbestimmende Ereignisse wach, die ihnen noch deutlich vor Augen stehen, und explizieren die damalige Bedeutungsverleihung an diese Ereignisse. Diese Rekonstruktion kommt zustande, indem eine Lebenslinie gezeichnet wird und durch die Verbalisierung der Bedeutungsverleihung an lebensbestimmende Ereignisse auf dieser Linie. Bei der autobiographischen Reflexion reflektieren die Befragten anhand von Fragen ihre selbstkonstruierte Lebensgeschichte. In diesem Fall geht es um das Verbalisieren von letztendlichen Lebenszielen und der Intentio-

nalität des eigenen pädagogischen Handelns. Auf Basis dieses halbstrukturierten Instrumentes geben wir im letzten Kapitel dieses Buches einige Empfehlungen für ein ergänzendes Reflexionsmodell, das in der Ausbildung von LehrerInnen und Berufen verwendet werden kann, bei denen die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Mittelpunkt steht. Das Modell umfasst wie das Untersuchungsinstrument vier Teilschritte. Zuerst zeichnen die Auszubildenden eine Lebenslinie, auf der sie die Höhe- und Tiefpunkte ihres Lebens angeben, die sie dann im weiteren Verlauf auf ihre persönliche Bedeutung hin verbalisieren. In einem zweiten Schritt untersuchen die Auszubildenden ihre Handlungsausrichtung und die Verankerung ihrer letztendlichen Lebensziele. Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit der religiösen Selbstdefinition, ob sich die Auszubildenden selbst als religiös oder als nichtreligiös verstehen. Dieses Erkenntnis ist vonnöten, um untersuchen zu können, welche Implikationen die religiöse Selbstdefinition auf sowohl die Handlungsausrichtung als auch die Verankerung der Lebensziele und die Bedeutungsverleihung an unerwartete Lebensereignisse hat. In einem vierten Schritt beleuchten die Auszubildenden den Zusammenhang zwischen der Lebensgeschichte und ihrer pädagogischen Handlungsorientierung. Sie untersuchen beispielsweise welche Zielsetzung der religiösen Bildung am besten zu der Rolle passt, die die Religion in ihren Lebensgeschichten spielt. So können sie sich in drei möglichen Ausrichtungen wiederfinden. Sie können sich für eine liberale Orientierung entscheiden, die durch eine gleichwertige Präsentation verschiedener religiöser Tradition gekennzeichnet wird. Sie können auch eine kommunitaristische Orientierung vorziehen, bei der die Übertragung und die Sozialisierung in eine spezifische religiöse Tradition im Mittelpunkt steht. Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, sich für die entwicklungsgerichtete Orientierung zu entscheiden, die darauf abzielt, AnhängerInnen verschiedener religiöser Strömungen im Rahmen eines Dialogs miteinander ins Gespräch zu bringen.



Literatuur

- Altena, P., Hermans, C.A.M. & Scheepers, P.L.H. (2004). Dependent autonomy. Towards a contextualised and dialogic aim of moral education. *International Journal of Empirical Theology* 17(2), 172-196.
- Aristoteles. (2008). *Ethica Nicomachea*. Budel: Damon.
- Assink, M.H.J. (2008). *Autobiographical Memory in Longitudinal Perspective. Stability and change of reported life-events over a five-year period*. Oisterwijk: BOX Press.
- Assink, M.H.J., & Schroots, J.J.F. (2010). *The Dynamics of Autobiographical Memory Using the LIM (Lifeline Interview Method)*. Cambridge, Toronto & Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005). *Kwalitatief onderzoek (handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek)*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Bakker, C. & Rigg, E. (2004). *De persoon van de leraar*. Zoetermeer: Meinema.
- Bakker, C. (2013) *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie*. Utrecht: Kenniscentrum Educatie Hogeschool Utrecht / Faculteit Educatie. Verkregen van www.educatie.onderzoek.hu.nl > Lectoraten > Normatieve professionalisering op 2 april 2016.
- Banning, W. J. M. (2015). *Leraren wat boeit jullie? Theoretisch en empirisch onderzoek naar roeping binnen het professioneel zelfverstaan*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Bauman, Z. (2012). *Vloeibare tijden. Leven in eeuw van onzekerheid*. Zoetermeer: Klement.
- Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of life*. New York, London: Guilford Press.
- Baumeister, R.F., & Finkenauer, C. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323-270.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

- Becker, M. & Wils, J.P. (2007). Deugd. In Becker, M., Van Stokkum, B., Van Tongeren, P. & Wils, J.P. (Ed.), *Lexicon van de ethiek* (pp. 70-73). Assen: Van Gorcum.
- Beemer, T. (1983). Zelfliefde en zelfverloochening: christelijke tradities in de burgerlijke maatschappij. In Huijts, J.H. (Ed.), *Ik zei de gek. Tussen zelfontkenning en zelfverheerlijking*. (pp. 69-84). Baarn: Ambo.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality*. London: Penguin Books.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16, 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20, 107-208.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: Over de rol van identiteit in het professioneel leren van beginnende docenten (inaugurale rede)*. Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bucher, A.A. (2007). *Psychologie der Spiritualität. Handbuch*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Bucher, A.A. (2008). Wer sind die nur Spirituellen? *Wege zum Menschen*, 60(5), 460-471.
- Bullough, R. (2008). The writing of teachers' lives: Where personal troubles and social issues meet. *Teacher Education Quarterly*, 7-26.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2015). *CBS in uw buurt*. Verkregen op 9-3-2015 van www.cbsinuwbuurt.nl
- Dalferth, I.U., & Stoellger, P. (2000). Religion als Kontingenzkultur und die Kontingenz Gottes. In Dalferth, I.U. & Stoellger, P. (Ed.), *Vernunft, Kontingenz und Gott*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Dalferth, I.U. (2003). *Die Wirklichkeit des Möglichen*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Dalferth, I.U., & Stoellger, P. (2007). Hermeneutiek der Religion. In Dalferth, I.U. & Stoellger, P. (Ed.), *Religion in Philosophy and Theology* (Vol. 27, pp. 1-21). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Dalferth, I.U. (2008). *Malum. Theologische Hermeneutik des Bösen*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Dupont, J. (2010). *Identiteit is kwaliteit. De identiteitstheorie van Paul Ricoeur als voorstudie voor een verheldering van de identiteit van katholieke basisscholen in Nederland*. Budel: Damon.
- De Hart, J., & Dekker, P. (2006). Kerken in de Nederlandse civil society: institutionele grondslag en individuele inspiratiebron. In Van de Donk, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. & Plum, R.J.J.M. (Ed.), *Geloven in het publieke domein: verkenningen van een dubbele transformatie*. Amsterdam: University Press.
- De Hart, J. (2014). *Geloven binnen en buiten verband (godsdiensstige ontwikkelingen in Nederland)*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- De Jong, A. & Van der Zee, T. (2008). *Inspireren tot participatie: onderzoek naar inspirerende activiteiten en leraren op katholieke scholen*. Budel: Damon.
- De Jong, J.M. (1998). *Waardenopvoeding en onderwijsvrijheid*. Enschede: Iskamp.
- De Jong, P. A. M. (2012). *Leraren, religieuze identiteit, perceptie en doelen van religieuze vorming op interconfessionele scholen*. Budel: Damon.
- De Muynck, B. (2008). *Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs*. Groen: Heerenveen.
- De Pater, C., Scherer-Rath, M. & Mertens, F. (2008). Forest Managers' Spiritual Concerns. *Journal of Emperical Theology*, 21, 109-132.
- De Wit, D., Van de Ven, A. & Van der Mijl, J.P. (2007). *Kerncijfers 2002-2006*. Den Haag: Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag. Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Dissertatie RUU (IVLOS-reeks).
- Eick, C., & Dias, M. (2005). Building the Authority of Experience in Communities of Practice: The Development of Preservice Teachers' Practical Knowledge Through Coteaching in Inquiry Classrooms. *Science Teacher Education*, 89(3), 470-491.

- Emans, B. (2002). *Interviewen. Theorie, techniek en training*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Emmons, R.A. (1999). *The psychology of ultimate concerns. Motivation and spirituality in personality*. New York: Guildford Press.
- Emmons, R.A. (2005). Striving for the sacred: personal goals, life meaning, and religion. *Journal of Social Issues*, 61(4), 731-745.
- Etzioni, A. (2004). *The common good*. Cambridge Polity Press.
- Frijda, N.H. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fritzen, W., & Gärtner, S. (2014). Leben als Projekt. In Gärtner, S. & Kläden, T. & Spielberg, B. (Ed.), *Praktische Theologie in der Spätmoderne. Herausforderungen und Entdeckungen* (pp. 81-86). Würzburg: Echter Verlag.
- Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-oriented psychotherapy. A manual of the experiential method*. New York: Guilford.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity. Self society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Heckel, B. (2013). Zingevingsvragen in het contact tussen arts en patiënt - het aspect van het lijden. *Psyche en Geloof*, 24(3), 203-215.
- Heelas, P., & Woodhead, L. (2005). *The Spiritual Revolution*. Oxford: Blackwell.
- Hermans, C. A. M. (1994). *Professionaliteit en identiteit. Over professionele ethische verantwoordelijkheid van leraren in relatie tot de identiteit van katholieke scholen*. Den Haag: ABKO.
- Hermans, C. A. M. (2001). *Participerend leren: grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*. Budel: Damon.
- Hermans, C.A.M. (2012). Religion as a special world set apart. On imagination, narrative, and practices about the other-than-rational. In Ter Avest, I. (Ed.), *'On the edge', a biographical approach to pedagogical theory development* (pp. 47-55). Rotterdam: Sense.
- Hermans, H. J. M. (2002). The Person as A Motivated Storyteller: Valuation Theory and the Self-Confrontation Method. In Neimeyer, R. A. & Neimeyer, G.J. (Ed.), *Advances in Personal Construct Psychology*. Westport: Praeger.
- Hick, J. (2004). *An interpretation of religion. Humans responses to the transcendent*. Hampshire: Palgrave Macmillian.

- Hoban, G. F. (2005). Developing a Multi-Linked Conceptual Framework for Teacher Education Design. In Hoban, G.F. (Ed.) *The missing links in teacher education design* (pp. 1-19). Dordrecht: Springer.
- Hübenthal, C. (2007). Rechtvaardigheid. In Becker, M., Van Stokkum, B., Van Tongeren, P. & Wils, J.P. (Ed.), *Lexicon van de ethiek* (pp. 288-290). Assen: Van Gorcum.
- IKO, (2007). *Innovatieplan IKO 2010-2014*. Verkregen op 3-9-2014 van www.vkonet.nl/file/download/id/764
- Joas, H. (2000). *The Genesis of Values*. Cambridge: Polity Press.
- Joas, H. (2004). *Braucht der Mensch Religion? Ueber Erfahrungen der Selbsttranszendenz*. Freiburg: Herder.
- Joas, H. (2013). *Glaube als option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentum*. Freiburg: Herder.
- Jansen, H. (2010). The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods. *Forum Qualitative Social Research* 11(2).
- Klafki, W. (2005). *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. Verkregen op 1-5-2016 van <http://www2.hu-berlin.de/ws/ebeneII/arch/klafki/michklaf.pdf>
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257-272.
- Keupp, H. (Ed.). (2008). *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Klaassen, C., Theunissen, M., Van Veen, K. & Slegers, P. (1999a). Het is bijna je hoofdtaak. *De Pedagogische Dimensie*, 6.
- Klaassen, C., Beijaard, D. & Kelchtermans, G. (1999b). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 375-399.

- Korthagen, F.A.J. (2004b). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F.A.J. (2011). *"Ik heb er veel van geleerd!" Een reflectie over effectief opleiden en krachtgericht coachen*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Kruizinga, R., Scherer-Rath, M., Schilderman, J., Sprangers, M. & Van Laarhoven, H. (2013). The life in sight application study (LISA): design of a randomized controlled trial to assess the role of an assisted structured reflection on life events and ultimate life goals to improve quality of life of cancer patients. *BMC Cancer*, 13, 360-369.
- Kuindersma, H. & Miedema, S. (2004). Tussen traditie en integratie protestants godsdienstonderwijs in ontwikkeling. In Van Crombrugge, H. & Meijer, W. (red). *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*. Leuven: LannooCampus. Pp. 151-170.
- Kuitert, H. M. (2000). *Over religie (Aan de liefhebbers onder haar beoefenaars)*. Baarn: Ten Have.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. (2006). *Een leraar van klasse. Een goede docent worden en blijven*. Soest: Nelissen.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion, a new synthesis*. London: Free Association Books.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (Ed.) *Dramen der Moderne: Kontingenz und Tragik im Zeitalter der Freiheit*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Leijssen, M. (1995). *Gids voor gesprekstherapie*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Lüsebrink, I. (2012). Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität – eine erfolgversprechende Strategie für die Lehrer/innenausbildung. In Körner, S., & Frei, P. (Ed.), *Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen*. (pp. 301-327). Bielefeld: Transcript.
- Makropoulos, M. (1997). *Modernität und Kontingenz*. München.
- Mandry, C. (2007). Aristotelisme/neo-aristotelisme. In Becker, M., Van Stokkum, B., Van Tongeren, P. & Wils, J.P. (Ed.), *Lexicon van de ethiek* (pp. 10-14). Assen: Van Gorcum.
- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: William Morrow.

- McAdams, D.P., Hoffman, B.J., Mansfield, E.D., & Day, R. (1996). Themes of Agency and Communion in Significant Autobiographical Scenes. *Journal of Personality*, 64, 339-377.
- McAdams, D.P. (2006). *The person. A new introduction to personality psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- McAdams, D.P., & Pals, J.L. (2006). A New Big Five. Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality. *American Psychologist*, 61(3), 204-217.
- Miedema, S. (1986). *Kennen en handelen bijdragen aan het theorie-praktijk-debat in de opvoedingswetenschap*. Amersfoort/Leuven: Acco.
- Miedema, S. (2014). From Religious Education to Worldview Education and Beyond: The Strength of a transformative Pedagogical Paradigm. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 82-103.
- Onderwijsraad. (2011). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pieper, J.Z.T., & Van der Ven, J.A. (1998). The inexpressible God. *Journal of Empirical Theology*, 11(2), 64-80.
- Pillen, M.T. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
- Piot, L., Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). De beroepsbeleving van beginnende leerkrachten in concentratiescholen. *Pedagogische Studiën*, 86(2), 130-146.
- Raz, J. (1986). *The Morality of Freedom*. Oxford: Clarendon Press.
- Raz, J. (1994). *Ethics in the public domain (Essays in the Morality of Law and Politics)*. Oxford: Clarendon Press.
- Ricoeur, P. (1986). *Zufall und Vernunft in der Geschichte*. Tübingen: Verlag Claudia Gehrke.
- Ricoeur, P. (2005). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Riesebrodt, M. (2009). *The promise of salvation (a theory of religion)*. Chicago and New York: The University Press of Chicago.
- Riis, O., & Woodhead, L. (2010). *A sociology of religious emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Sarbin, T.R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In Sarbin, T.R. (Ed). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, pp. 3-21. New York: Praeger.

- Sarot, M. (2003). (Tweede druk). *Het goede leven, idealen van een goed leven in confrontatie met de tragiek van het bestaan*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Sarot, M. (2004). Models of the Good Life. Sarot, M. & Stoker, W. (Ed.), *Religion and the good life* (pp. 175-194). Assen: Royal Van Gorcum.
- Scherer-Rath, M. (2007). Contingentie en religieus-existentiële zorg. *Tijdschrift voor Geestelijke Verzorging*, 10 (42), 28-36.
- Scherer-Rath, M., Van den Brand, J., Van Straten, C., Modderkolk, L., Terlouw, C. & Hoencamp, E. (2012). Experience of contingency and congruent interpretation of life events in clinical psychiatric settings: a qualitative pilot study. *Journal of Empirical Theology* 25 (2), 127-152.
- Scherer-Rath, M. (2013). Ervaring van contingentie en spirituele zorg. *Psyche & Geloof*, 24(3), 172-184.
- Scherer-Rath, M. (2014a). Narrative reconstruction as creative contingency. In Ganzevoort, R., De Haardt, M. & Scherer-Rath, M. (Ed.), *Religious stories we live by. Narrative approaches in theology and religious studies* (pp. 131-143). Leiden: Brill.
- Scherer-Rath, M. (2014b). Radikalisierte Kontingenz. In Gärtner, S., Kläden, T. & Spielberg, B. (Ed.), *Praktische Theologie in der Spätmoderne. Herausforderungen und Entdeckungen* (pp. 107-112). Würzburg: Echter Verlag.
- Scherer-Rath, M. (2016). Kontingenz als Lebensbaustein. In Höger, C. & Artz, S. (Ed), *Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion "Empirische Religionspädagogik" der AKRK*. Freiburg & Salzburg: AKRK.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schroots, J., & Assink, M. (1998). LIM/Levenslijn: een vergelijkend structuuronderzoek. *Tijdschrift voor Ontwikkelingspsychologie*, 24, 1-23.
- Segers, J. (2002) (tweede druk). *Methoden voor de maatschappijwetenschappen*. Assen: Koninklijk Van Gorcum.
- Singer, J.A., & Bluck, S. (2001). New perspectives on autobiographical memory: the integration of narrative processing and autobiographical reasoning. *Review of General Psychology*, 5(2), 91-99.

- Singer, J. A. (2004). Narrative Identity and Meaning Making Across the Adult Lifespan: An Introduction. *Journal of Personality*, 72(3), 437-459.
- Singer, J.A. (2005). *Memories that matter. How to Use Self-Defining Memories to Understand & Change Your Life*. Oakland: New Harbinger Publications
- Singer, J.A., Blagov, P., Berry, M., & Oost, K. M. (2013). Self-defining memories, scripts, and the life story: Narrative identity in personality and psychotherapy. *Journal of Personality*, 81(6), 569-582.
- Snik, G. (1990). *Persoonswording en opvoeding*. Wijchen en Kampen: Mondiss.
- Speelman, C. (2014). *Ontdekkend levensbeschouwelijk leren naar vernieuwende levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Sterkens, C. (2001). *Interreligious learning: The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*. Leiden: Brill.
- Strasser, S. (1956). *Das Gemüt. Grundgedanken zu einer Phänomenologischen Philosophie und Theorie des Menschlichen Gefühlslebens*. Utrecht: Spectrum.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ten Dam, G.T.M. & Volman, M.L.L. (1999). *Scholen voor sociale competentie; een pedagogisch-didactische benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ten Dam, G.T.M. & Volman, M.L.L. (2007). Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-298.
- Tillich, P. (1963). *Christianity and the encounter of world religions*. New York: Columbia University Press.
- Van der Lans, J. (2006). *Religie ervaren. Godsdienstpsychologische opstellen*. Tilburg KSGV.
- Van den Brand, J., Hermans, C., Scherer-Rath, M., en Verschuren, P. (2014). An instrument for reconstructing interpretation in life stories. In Ganzevoort, R., Korte, A. & Scherer-Rath, M. (Ed.), *Religious stories we live by. Narrative approaches in theology and religious studies* (pp. 169-180). Leiden: Brill.

- Van der Ven, J.A. (1996). De structuur van het religieuze bewustzijn verkenning van de spanning tussen religiositeit en kerkelijkheid. *Tijdschrift voor Theologie* 36 (1), 36-90.
- Van der Ven, J. A. (1998). *God reinvented?: a theological search in texts and tables*. Leiden: Brill.
- Van der Ven, J. A., & Vossen, E. (Ed.). (1995). *Suffering: Why for God's sake?* Kampen: Kok.
- Van Driel, H. J., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Van Leeuwen, A.M.C. (2016). *"Los-bandig katholiek". Een gevalstudie over morele opvoeding en het bronnen van waarden bij leerkrachten in het katholieke basisonderwijs*. Gorinchem: Narratio.
- Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen*. Driebergen: Nivoz.
- Van Zanten – Van Hattum, M. (1994). *Leren omgaan met zingevingsvragen*. Baarn: Ambo.
- Van Tongeren, P. (2012). *Leven is een kunst (Over morele ervaring, deugdeethiek en levenskunst)*. Zoetermeer: Klement.
- Verschuren, P., & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Den Haag: Lemma.
- Verschuren, P. (2008). *Probleemanalyse in organisatie- en beleidsonderzoek*. Amsterdam: Boom Academic.
- Verschuren, P. (2009). *Praktijkgericht onderzoek: ontwerp van organisatie- en beleidsonderzoek*. Amsterdam: Boom Academic.
- Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. Oratie Universiteit van Amsterdam.
- Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse: uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.
- Ward, K. (2004). *The case for religion*. Oxford: Oneworld Publications.
- Werner, M. (2007). Deontologische theorieën. In Becker, M., Van Stokkum, B., Van Tongeren, P. & Wils, J.P. (Ed.), *Lexicon van de ethiek* (pp. 66-71). Assen: Van Gorcum.
- Westerhof, G., & Bohlmeijer, E. (2010). *Psychologie van de levenskunst*. Amsterdam: Boom.

- Worden, J. W. (1992). *Verdriet en rouw* (gids voor hulpverleners en therapeuten). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wuchterl, K. (2011). *Kontingenz oder das Andere der Vernunft*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Zirfas, J. (2010). Kontingenz und Tragik. Eine moderne Figur und ihre ästhetischen Konsequenzen. In Liebau, E. & Zirfas, J. (Ed.) *Dramen der Moderne. Kontingenz und Tragik im Zeitalter der Freiheit*. (Pp. 13-31). Bielefeld: Transcript Verlag.



10.

Over de auteur

Jos van den Brand (1961) werd geboren in Roermond en groeide op in Tegelen. Na het afronden van de pedagogische academie in 1984, studeerde hij pastoraaltheologie en spiritualiteit aan de Radboud Universiteit in Nijmegen (cum laude). Daarna werkte hij als studentenpastor in Den Haag en als identiteitsbegeleider bij WSKO in Westland. Van 2007 tot 2013 combineerde hij de laatstgenoemde functie met de functie van wetenschappelijk medewerker bij het toenmalige Instituut voor Katholiek Onderwijs (IKO) van de Radboud Universiteit in Nijmegen. Op dit moment werkt hij als docent levensbeschouwelijke vorming en onderzoek bij de Thomas More Hogeschool in Rotterdam. Hij woont in Den Haag en is getrouwd met Léonne Zwaal en vader van Lunet en Stef van den Brand.



Bijlage 1:

Topic list

1. Gespreksintroductie

De interviewer stelt zichzelf voor en geeft informatie over het doel van het onderzoek en hoe er met de gegevens wordt omgegaan.

2. Achtergrond respondent

1. Je bent geboren in 19 ...?
2. Je bent als leraar in het basisonderwijs begonnen in....?
3. Wat is je functie in het basisonderwijs?
4. Hoe zou jij jezelf noemen? Katholiek, protestant, joods, moslim, hindoe, boeddhist, anders te weten...of geen van deze?

3. Levenslijn tekenen

5. Wil je zonder veel na te denken je eigen levenslijn tekenen van je geboorte tot nu en daarbij de hoogte- en dieptepunten aangeven?
6. Wil je zonder veel na te denken je eigen levenslijn tekenen van nu tot het verwachte levenseinde?

4. Zingeving levensbepalende gebeurtenissen

4.1 Waardering

7. Wat is er gebeurd in het verleden?
8. Wat zal er gebeuren in de toekomst?
9. Was het een hoogte- of een dieptepunt?
10. Wat maakte het tot een hoogte- of een dieptepunt?
11. Zal het een hoogte- of een dieptepunt zijn?
12. Wat zal het tot een hoogte- of een dieptepunt maken?
13. Gaat het om een gebeurtenis in het verleden of de toekomst?
14. Hoe oud was je toen de gebeurtenis in het verleden plaatsvond?
15. Hoe oud zul je zijn als het iets betreft in de toekomst?

4.2 Emoties

16. Welke emotie geeft het best weer hoe jij je voelde tijdens de gebeurtenis in het verleden?
17. Wat zorgde ervoor dat jij je zó voelde tijdens de gebeurtenis in het verleden?
18. Welke emotie geeft het best weer hoe jij je zult voelen als het iets in de toekomst betreft?
19. Wat zorgt ervoor dat jij je zó zult voelen?

*4.3 Contingentiebeleving**4.3.1 Verwachting*

20. In hoeverre is de gebeurtenis voor jou verwacht of onverwacht geweest?
21. Wat maakte het tot een verwachte of onverwachte gebeurtenis?
22. In hoeverre zal de situatie verwacht of onverwacht zijn?
23. Wat zal het tot een verwachte of onverwachte gebeurtenis maken?

4.3.2 Verantwoordelijkheid

24. Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor de realisering van een gebeurtenis op de levenslijn? Ben jij dat of iemand of iets anders?

4.3.3 Situationeel

25. Welk woord geeft het best weer hoe jij denkt over een gebeurtenis?
26. Kun je mij eens uitleggen hoe je tot de keuze van dit woord bent gekomen?

4.3.4 Existentieel

27. Welk woord geeft het best weer hoe jij denkt over een gebeurtenis?
28. Kun je mij eens uitleggen hoe je tot de keuze van dit woord bent gekomen?

4.3.5 Religieus

29. Er zijn mensen die zeggen dat er meer is tussen hemel en aarde. Ze verbinden gebeurtenissen in hun leven met een andere werkelijkheid dan de aardse. Hoe denk jij daarover?

- Wel meer tussen hemel en aarde ☐ Ga door naar vraag 30
Niet meer tussen hemel en aarde ☐ Ga door naar vraag 32
Begrijp ik het goed dat er naar jouw eigen mening gebeurtenissen
zijn op je levenslijn die je in verband brengt met een andere wer-
kelijkheid dan de aardse?
30. Kun je mij eens uitleggen wat naar jouw mening het best past bij
jouw denken over een andere werkelijkheid dan de aardse: het
woord God, de woorden Hogere Macht of het woord Iets?
31. Kun je mij eens uitleggen hoe je tot de keuze van dit woord bent
gekomen?
32. Begrijp ik het goed dat er naar jouw eigen mening géén gebeurte-
nissen zijn op je levenslijn die je in verband brengt met
een andere werkelijkheid dan de aardse?
33. Wil je daar eens wat meer over vertellen?

5. Verankerd ultiem levensdoel

5.1 Ultimiteit, handelingsgerichtheid en verankering

34. Wat zijn belangrijke levensdoelen die je nastreeft in je leven?
35. Wie is er volgens jou verantwoordelijk voor het ontstaan van dit
levensdoel/deze levensdoelen? Ben jij dat of iemand of iets an-
ders?
36. Er zijn mensen die levensdoelen in verband brengen met een an-
dere werkelijkheid dan een aardse? Hoe is dat voor jou?
37. Hoe lang streef je dit doel al na?
38. Is het sinds die periode altijd even belangrijk geweest?
39. Zou dit levensdoel naar jouw eigen oordeel ooit volledig bereikt
kunnen worden?
40. Zou je dit doel willen vervangen door een ander doel?
41. Hoe weet je zeker dat dit doel zó belangrijk voor je is?
42. Zou dit levensdoel naar jouw eigen oordeel ook voor andere men-
sen en voor de mensheid als geheel van belang kunnen zijn?
43. Welk persoonlijk verlangen hoort bij dit doel?

6. *Intentionaliteit pedagogisch handelen***6.1 *Pedagogische handelingsoriëntatie***

- 44. Bestaat er volgens jou een samenhang tussen je levensdoelen en je werk als leraar?
- 45. Wil je daar wat meer over vertellen?
- 46. Als je anderen zou moeten uitleggen wat het belangrijkste is in je werk als leraar wat zou je dan zeggen?

6.2 *Persoonsvorming*

- 47. Wil je de kaartjes selecteren van werksituaties die voor jou belangrijk zijn?
- 48. Wat maakt deze situaties belangrijk voor jou?
- 49. Wil je de kaartjes van werksituaties die voor jou belangrijk zijn in de volgorde leggen van het belang dat jij er zelf aan hecht en niet dat wat anderen er van vinden?
- 50. Zou je mij de door jou gekozen volgorde kunnen uitleggen?

7. *Afsluiting interview*

- 51. Is er iets dat volgens jou van belang is en waar niet naar is gevraagd?
- 52. Hoe was het om dit interview te doen?

Bijlage 2:

Wervingsbrief

Naam

Adres

Postcode plaats

Nijmegen, ...2008

Geachte heer, geachte mevrouw,

Betreft medewerking aan het onderzoek naar de motivatie van de leraar

Wat motiveert u om in het onderwijs te werken? Motivatie heeft met u als persoon te maken en met de wijze waarop u in het leven staat. Er wordt veel over de structuur van het onderwijs gesproken, over zorgsystemen en leerprocessen. De persoon van de leraar lijkt soms een vergeten factor te zijn, terwijl iedereen weet dat de vrouw of man voor de klas zo bepalend is voor datgene wat er in de klas gebeurt.

Wij willen graag met u in gesprek komen over uw motivatie als leraar. Uw werkgever heeft besloten om aan dit onderzoek mee te werken. Uit het personeelsbestand van uw werkgever bent u willekeurig geselecteerd op grond van leeftijd en geslacht.

Wat betekent dit voor u?

We willen u graag interviewen en dit gesprek duurt ongeveer twee uur. Deelname aan het onderzoek kost u tijd, maar de ervaring laat echter zien dat alle deelnemers aan het onderzoek met plezier terugkijken op het gesprek. Leraren zijn blij dat ze kunnen praten over wat ze belangrijk vinden in hun leven en werk. Verder is het gesprek een goede manier om dingen op een rij te zetten en uzelf beter te leren kennen. Ook wordt u persoonlijk geïnformeerd over de resultaten van het onderzoek en ontvangt u een korte analyse van uw interview.

Waarom doen we dit onderzoek?

We doen dit onderzoek om het beroep van leraar aantrekkelijk te houden in de toekomst. Wat motiveert de leraar in zijn leven en werk? Zijn er verschillen tussen mannen en vrouwen? Wat betekent dit voor het werken met kinderen? Wat betekent dit voor de loopbaanontwikkeling? En zo zijn er meer vragen te noemen. Uitgangspunt is dat leraren voor goed onderwijs van wezenlijk belang zijn.

Wat is het belang van uw deelname?

U bent geheel vrij om wel of niet mee te werken aan dit onderzoek. Toch is het voor ons als onderzoekers belangrijk dat u daadwerkelijk deelneemt. Als iemand die wij benaderen niet meedoet, gaat dit ten koste van de representativiteit en daarmee van de kwaliteit van het onderzoek. Vandaar dat het van groot belang is dat u persoonlijk meedoet.

Belangstelling?

De gegevens worden vertrouwelijk behandeld en uw anonimiteit is gewaarborgd. Enkel de onderzoekers hebben toegang tot deze gegevens. Binnenkort zal één van de medewerkers van het IKO telefonisch contact met u opnemen om te horen of u wilt meedoen of niet. We kunnen dan ook nog eventuele vragen beantwoorden.

Met vriendelijke groet,

Namens het IKO,

Jos van den Brand
(onderzoeker)